

7. Терещенко В.И. Курс для высшего управленческого персонала. М.: Экономика, 1970.
8. Щедровицкий Г.П. Методология и философия оргуправленческой деятельности. М., 2003.
9. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. М., 1978.
10. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.

## ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

### **Взаимодействие образовательной организации и семьи для развития субъектов образовательного процесса.**

Воронкова Г. В.

*Кадетская школа №1770 «Московский кадетский музыкальный корпус»*

*Аннотация.* В статье на основе субъектно-деятельностного подхода рассматривается метатеоретический аспект проблемы образования (обучения и воспитания) детей в формирующихся информационных обществах, основанных на знаниях, описывается в развитии тринитарная модель взаимодействия субъектов образовательного процесса. Показана сопряженность уровней модели с возрастными и когнитивными показателями субъектов образовательной деятельности.

*Ключевые слова:* образование, обучение, развитие, социализация, семья, педагогическое взаимодействие, субъект, компетенция, деятельностный подход, тринитарная модель взаимодействия.

Требования, предъявляемые информационным обществом к современной школе, определены в документе «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» (ФГОС). Одним из важных условий реализации ФГОС является взаимодействие образовательной организации и семьи, установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника, создание атмосферы взаимоподдержки и общности интересов.

Актуальность исследования определяется ведущей стратегией современного образования и направлена на построение системы, которая бы формировала человека для жизни в информационном обществе, основанном на знаниях.

Объектом исследования является система взаимодействия образовательной организации и семьи.

Предмет исследования – субъект-субъектно-взаимодействие учащегося, образовательной организации и семьи как фактор развития образовательного пространства.

Новизна исследования заключается в создании тринитарной модели среды разноуровневого субъект-субъектного взаимодействия образовательной организации, учащегося и семьи, раскрытии ее структуры и определении содержания каждого компонента.

На основе полученных результатов подтверждена гипотеза и разработана технология взаимодействия образовательной организации и семьи, определены ее функции и значение для развития мотивации субъектов образовательных отношений; полученные результаты применены в практике работы школы, разработаны программы сотрудничества с семьей для вовлечения родителей в совместный воспитательно-образовательный процесс с использованием возможностей реализации взаимодействия образовательной организации и семьи как фактора развития образовательного пространства.

Поскольку интеллектуальное развитие – это результат взаимодействия наследственных факторов и окружающей среды, задачей родителей и школы является поддержание естественного хода становления ребенка и формирование эстетического интеллекта сначала в действии, и только потом через нравственное воспитание.

Семья, безусловно, является ведущим субъектом воспитания в процессе взросления, поскольку транслирует моральные и ценностные установки, закладывает основные черты характера и служит первым звеном на пути социализации. Одновременно с этим влияние на

рост личности и становление компетенций оказывает образование и окружающая среда. Целью образовательного процесса является формирование компетенций и их развитие «от всходов – до семян». Личность, своеобразие которой определяется и задается духовностью, рождается в свободе и творчестве. В связи с этим, целью образования является формирование высоконравственной, свободной и ответственной личности через мотивационное деятельностное начало.

Ни образовательная организация, ни семья в отрыве друг от друга не смогут полноценно реализовать задачи образования детей и подростков. Ведущим принципом общения семьи и школы является взаимодействие. В основе педагогического взаимодействия лежит совместная деятельность педагога и учащегося, учащихся и родителей, учащихся в группе, школы и семьи, вовлеченность родителей в учебно-воспитательный процесс. Основными параметрами взаимодействия являются взаимоотношение, взаимопритяжение, поддержка, доверие, терпение, терпимость, синтонность (греч. *syntonia* – созвучность, согласованность) – сочетание внутренней уравновешенности с эмоциональной отзывчивостью и общительностью и др.[4; 5].

Педагогическое взаимодействие направлено на преобразование когнитивной, креативной и духовной сфер всех субъектов взаимодействия. Это значит, что в процессе педагогического взаимодействия у всех субъектов возникают различные психологические новообразования личностного и межличностного характера. Следствиями конструктивных изменений становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность всем субъектам взаимодействия проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, креативность. По мере роста и развития учащегося структура взаимодействия учитель-ученик-родитель меняется – из пассивного объекта педагогического воздействия ученик «превращается» в творческую личность, способную осуществлять регламентированные действия и готовую задавать направление собственного развития.

Учет всех этих параметров определил необходимость построения тринитарной модели развития взаимодействия образовательной организации, учащегося и родителей, отражающей запросы информационного общества, основанного на знаниях. Построенная модель является реализацией методологии, разработанной В.С. Меськовым и А.А. Мамченко [3].

Первый уровень траектории относится к дошкольному возрасту. Ведущая деятельность в этот период детства характеризуется непосредственно эмоциональным общением ребенка и взрослого, предметно-манипулятивной деятельностью и сюжетно-ролевой игрой. В дошкольном возрасте происходит усвоение социального опыта через внешние впечатления, общение, взаимодействие, двигательную активность. Для реализации социальных потребностей ребенка в этом возрасте необходимо взаимодействие со взрослыми и со сверстниками через игровую, познавательную и трудовую деятельность, через выбор объектов подражания, игрового действия, наличия примеров безопасного и нравственного поведения людей (или сказочных героев). Выслушивая ответы на свои множественные вопросы, ребенок требует, чтобы взрослый всерьез относился к нему как к товарищу, партнеру. Усвоение детьми требований взрослых превращает их в цели и задачи ребенка, что способствует развитию его субъектности.

Второй и третий уровни модели соответствуют возрасту младшего школьника. Ведущей в этот период является учебная деятельность школьников, центром социальной ситуации становится учитель. Новообразованиями данного периода являются: обучение как новый вид деятельности; развитие устойчивых познавательных потребностей и интересов; развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться; раскрытие индивидуальных особенностей и способностей; развитие навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; усвоение социальных норм нравственного развития. При активном взаимодействии образовательной организации и семьи до подросткового возраста ребенка закладываются основы характера законопослушного гражданина.

Уровни 4-6 соответствуют подростковому возрасту (учащиеся среднего звена). Это пе-

риод перехода от детства к самостоятельной и ответственной жизни. У подростка развивается чувство взрослости, он занимает промежуточное положение между детством и зрелостью. Подросток требует к себе отношения как к взрослому, но он еще не отвечает требованиям, предъявляемым зрелому человеку, он еще не выработал в себе такие качества, как самостоятельность, ответственность, серьезное отношение к своим обязанностям. Поэтому относиться к нему так, как он хочет, пока невозможно. Ведущей деятельностью является общение со сверстниками, так подростки осваивают нормы социального поведения, морали, устанавливают отношения равенства и уважения друг к другу. В этом возрасте происходят изменения уровня познавательных интересов и интеллекта: учащиеся способны на самостоятельную проектную деятельность, у них формируются общие и специальные способности, в том числе необходимые для будущей профессии. Важнейшим личностным новообразованием этого возраста является овладение нравственными нормами, формируются системы личностных ценностей. У старших подростков начинается процесс профессионального самоопределения, развиваются организаторские способности, деловитость, предприимчивость, умение налаживать деловые контакты, договариваться о совместных делах, распределять обязанности и др. К 15-16 годам происходит изменение приоритетов: отношения со сверстниками выстраиваются на более высоком уровне

Задачей взрослых в этот период является приобщение подростка к совместной деятельности, при которой будут совершенствоваться знания, умения, навыки, где на него будет возложена определенная ответственность в самостоятельном принятии посильных его возрасту решений. За работу, выполненную хорошо и правильно, «по-взрослому», подросток ожидает получить одобрение окружающих, что приводит к самоутверждению и стимулирует к самообразованию и самосовершенствованию. Взрослым необходимо научиться выстраивать отношения с подростком на основе доверия, уважения, дружбы, относиться к нему особенно, стараться общаться на равных, но не допускать панибратства, помнить, что это еще ребенок, который нуждается в помощи и поддержке.

Седьмой, восьмой и девятый уровни траектории соответствуют юношескому возрасту (10-11 класс и студенчество). На этом этапе происходит формирование всесторонне развитой личности, способной к практическому применению полученных знаний и умений, стремящейся к саморазвитию, самосовершенствованию. Образовательная организация для учащегося становится пространством творчества, помогает самореализации личностного потенциала. Учащийся, обладая качествами творческой личности, становится субъектом, осуществленным в эстетической деятельности; родители как соратники по творчеству реализуют морально-этические ценности и «родительство» как таковое. В этом возрасте учащийся определяет направление жизненного пути и выбор профессии, приобретает психическую, идейную и гражданскую зрелость, происходит формирование мировоззрения, морального сознания и самосознания. Будущее становится главным измерением, личность устремляется в будущее. Основной задачей образования является формирование образовательных компетенций учащихся через приобретение опыта деятельности и применение знаний, развитие способностей и формирование мотивации получения образования в течение всей жизни.

### **Вывод**

Итак, рассматривая проблемы образования детей, мы построили тринитарную модель взаимодействия субъектов образовательного процесса, описали данную модель с учетом возрастных особенностей развития обучаемого через организацию педагогического взаимодействия в условиях развития обществ, основанных на знаниях.

### **Литература**

1. Меськов В.С. Философия образования // Наука – образованию. 2012. № 1(1).
2. Меськов В.С., Мамченко А.А. Образование для общества знания: когнитивно-компетентностная парадигма образовательных процессов // Ценности и смыслы. 2010. № 2(5).
3. Меськов В.С., Мамченко А.А. Образование для общества знания: постнеклассическая мо-

дель образовательных процессов // Ценности и смыслы. 2010. № 3(6).

4. Педагогика : теории, системы, технологии : учебник для студентов высш. и сред. учеб. заведений / [С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др] ; под ред. С.А. Смирнова. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 512 с.
5. Сергеева В.П. Основы семейного воспитания. М.: Академия, 2010, 192 с.
6. Эльконин, Д.Б., Давыдов, В.В. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников [Текст] / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. - М.: Издательство Академии педагогических наук, 1962. - С. 25-49, 50-184, 224-258.

### **Становление философских оснований психологической концепции одаренности**

д.ф.н. к.психол.н. проф. Ивлева М.Л., к.ф.н. доц. Иноземцев В.А.  
Университет машиностроения,  
8(499)2671640, [marinanonna@yandex.ru](mailto:marinanonna@yandex.ru)

*Аннотация.* В статье исследуются философские основания психологической концепции одаренности (ПКО). При изучении процесса формирования философских оснований ПКО применяются парадигмальный и линейный подходы.

*Ключевые слова:* психологическая концепция одаренности (ПКО), концепция, теория, парадигма, философские основания, философские основания ПКО, парадигмальный подход, линейный подход.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Психологическая концепция одаренности: теоретико-историческое исследование»), проект № 14-06-00460.

Необходимость исследования философских оснований психологической концепции одаренности (далее – ПКО) обусловлена существованием противоречия между, с одной стороны, наличием эмпирической базы исследований одаренности и значительного опыта работы с одаренными детьми, накопленного практической психологией, с другой стороны, отсутствием единой психологической теории одаренности, адекватно объясняющей собранные эмпирические данные и обосновывающей опыт практической работы.

Это противоречие проявляется в отсутствии единого категориального аппарата теоретической, эмпирической и прикладной психологии одаренности; наличии в рамках самой теоретической психологии различных категориально несовместимых подходов к исследованию одаренности; отсутствию единых критериев истинности и эмпирической верифицируемости. Оценивая в целом современное состояние исследований одаренности, не будет ошибкой сказать, что в психологической науке сформировалась исследовательская область, в которой разнородные частные научные разработки не имеют под собой не только единой теоретической основы, но и методологических принципов, которые способствовали бы их теоретической интеграции. Вследствие этого существующие теории одаренности являются крайне разнородными в содержательном и методологическом плане.

Сложность исследования формирования и развития психологической концепции одаренности обусловлена тем, что данная концепция формировалась не только в рамках психологии как уже сложившейся науки. Становление и развитие этой концепции происходило задолго до того, как психология выделилась в качестве самостоятельной науки, характеризующейся собственным предметом и собственными специфическими методами исследования. В генетическом смысле понятие одаренности не является специфическим психологическим понятием. Вопросы, связанные с введением понятия одаренности и его определением в психологии были рассмотрены авторами статьи в монографиях [2, 3].

Как форма научного знания научная концепция не может не опираться на некоторые философские основания. При этом ее философские основания, как правило, представлены лишь имплицитно, в виде сложной совокупности воззрений на мир в целом, возможности его