

**Аннотация.** В статье анализируется комплекс вопросов, связанных с понятием педагогической модели, и на основе предложенного определения понятия обосновывается типология педагогических моделей. Выделяются базовые типы педагогических моделей (содержательные, структурные и функциональные), а также производные от них (структурно-содержательные, структурно-функциональные, функционально-содержательные). Базовые типы педагогических моделей иллюстрируются примерами, основывающимися на визуализации их структурных, содержательных и функциональных компонентов.

**Ключевые слова:** педагогическая модель, типология педагогических моделей, содержательная модель, структурная модель, функциональная модель.

В последние годы понятие педагогической модели надежно закрепилось в понятийном пространстве современной педагогической науки. Оперирование этим понятием для многих педагогических работ стало ключевым, целеопределяющим. Среди них следует отметить не только диссертационные исследования, но и статьи профессионально-педагогического и методического направления, посвященные изучению различных сторон отечественной педагогической действительности в условиях информационного и социокультурного развития общества.

С учетом аргументации, изложенной при дискурсивном анализе инструментария кластеризации социокультурного пространства и когнитивных метафор в педагогическом моделировании [1], понятийная сущность педагогической модели должна сводиться к следующему.

*Педагогическая модель* – мысленная система, имитирующая или отражающая определенные свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования, и презентующаяся в виде культурной формы, присущей определенной социокультурной практике.

В предложенном определении фактически очерчено предметное многообразие, элементы которого могут изучаться путем построения и исследования педагогических моделей, а также служить основой для их классификации (типологии). Но прежде чем перейти к непосредственной реализации тезиса о построении типологии, сделаем несколько замечаний.

1. В современной педагогической науке понятие модели де-факто используется достаточно широко, хотя его приемлемое определение (вроде приведенного выше) до недавнего времени отсутствовало. Однако авторов педагогических исследований и публикаций не беспокоило отсутствие дидактически непротиворечивого толкования этого важного понятия, и они обычно либо вообще не считали нужным объяснять теоретически удовлетворительный смысл понятия «педагогическая модель», либо прибегали к субъективизированному «смысловому описанию» понятия, которое было ситуативно удобным при решении отдельных локальных задач, но оказывалось непригодным для теоретического обобщения.

Естественно, отсутствие приемлемого определения делает невозможной мотивированную типологию педагогических моделей, поскольку понятие типологии предполагает *классификацию по существенным признакам (свойствам)*, которые обычно указываются в определениях.

Как известно, определением понятия называют логический прием, который позволяет:

- выполнять спецификацию объекта путем явного формулирования его свойств, способов построения, возникновения, употребления, что позволяет отличать исследуемый объект от других объектов;
- формировать значение знакового выражения или термина, с помощью которого фиксируется название понятия (вводимого в рассмотрение), или уточнять уже

зафиксированное его значение в естественной или научной речи.

Определения, вообще говоря, могут рассматриваться как средство представления (формулирования) в кратком виде основного содержания понятия. Поэтому употребление понятия с неопределенным содержанием не позволяет специфицировать его и включить в систему других понятий теории на уровне структурной единицы со всеми присущими ей смысловыми связями. Здесь уместно вспомнить восточную мудрость: «*Сколько ни говори «халва, халва», во рту от этого слаще не становится*».

2. В современной педагогической науке существует точка зрения о невозможности типологизации педагогических моделей. Как ошибочно считает М. В. Ядровская, «*строгую и однозначную классификацию таких моделей построить невозможно* (курсив мой. – Е. Л.), так как модель служит лишь средством познания и «в чистом виде не существует. Модель – это своего рода «перевертыш», который в зависимости от угла зрения может представать в различных видах» ... Но можно выделить основные направления применения моделирования в педагогике и рассмотреть модели, строящиеся согласно этим направлениям» [2, с. 139].

Не вдаваясь в обсуждение логических изъянов приведенного рассуждения, заметим, что в реальности потребность в типологизации всегда возникает вследствие необходимости упорядочения всего многообразия объектов [3], объем которых (явно или неявно) устанавливается при определении понятия. Конечно, если употребляемое понятие в рамках теории не имеет определения, то классификация (типологизация) оказывается невозможной (хотя бы по причине неопределенности объема понятия).

3. В современной педагогической науке значительное количество употребляемых понятий остается без определений, согласованных с современной педагогической концепцией, основанной на системе национальных образовательных ценностей. Это приводит к поливариантности содержательного наполнения понятий, поскольку авторы педагогических исследований при оперировании нужными им понятиями оказываются свободными как в выборе их содержания, так и в расстановке смысловых акцентов. Существующая «понятийная неоднозначность», прежде всего, препятствует структурированию системы педагогических понятий, а во многих случаях исключает классификацию объектов, образующих объем понятия.

Учитывая сделанные замечания, определим исходные позиции для построения типологии педагогических моделей.

В определении понятия педагогической модели, приведенном выше, названы обобщенные предметы моделирования, т.е. указано, что может имитировать отражать модель:

- свойства, признаки, характеристики объекта;
- принципы внутренней организации объекта;

- принципы функционирования объекта.

Свойства, признаки, характеристики и другие атрибуты объекта образуют его *содержание*, принципы внутренней организации определяют *структуру*, а принципы функционирования – характеризуют его *функциональность*, которую целесообразно связывать с ориентированностью исследуемого объекта на реализацию определенных функций, например, коммуникативной, когнитивной, воспитательной, образовательной, компетентностной, управленческой и др.

Таким образом, исходная типология педагогических моделей должна основываться на обобщенных предметах моделирования, к которым относятся содержание, структура, функциональность. В соответствии с этими предметами целесообразно ввести в употребление *базовые типы педагогических моделей*:

- содержательные;
- структурные;
- функциональные.

Тогда, учитывая сказанное, можно дать определение каждому из выделенных базовых типов. Например, таким образом:

- *содержательные модели* – тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования выступает содержание изучаемого педагогического объекта, образуемое совокупностью определенных атрибутов (свойств, признаков, характеристик и т.д.), которые служат основой для его спецификации;

- *структурные модели* – тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования является структура исследуемого педагогического объекта вместе со связями, характерными для ее составляющих;

- *функциональные модели* – тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования является ориентированность исследуемого объекта на реализацию определенных, педагогически значимых функций.

Примером *содержательной модели* может считаться модель системы образования СССР в 1930–1940 гг., визуализация которой представлена на рис. 2 и содержит практически все признаки, являющиеся характеристическими для каждого структуранта системы.

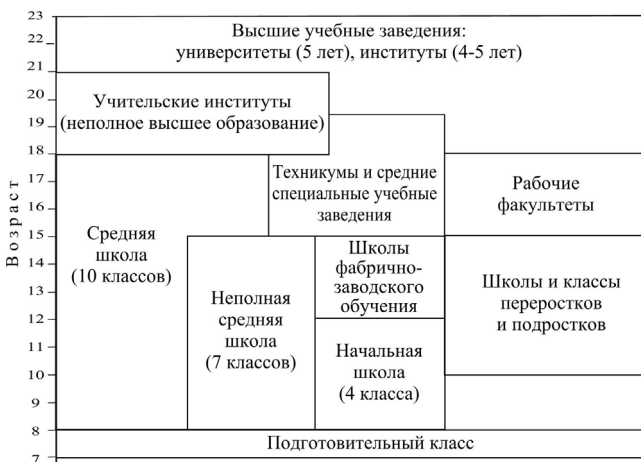


Рис. 2. Пример содержательной модели

Действительно, используя такую визуализацию, можно для каждого из существующих типов учебных заведений охарактеризовать его образовательную сущность: на какой возраст учащихся (студентов) он рассчитан и какая образовательная база должна быть у учащихся для обучения. Если речь идет о рабочих факультетах в системе образования 30–40-х гг., то эти учебные заведения базировались на среднем образовании (которое можно было получить, закончив или неполную среднюю школу, или школу фабрично-заводского обучения, или школу (класс) переростков и подростков) и давали, кроме рабочей квалификации, полное среднее образование. На рабочие факультеты принимались лица с 15-летнего

возраста, обучение продолжалось три года.

Типичным примером *структурной модели* может служить «Информационная модель процесса обучения» [4], визуализация которой представлена на рис. 3.

Подобная структурная модель дает исчерпывающее представление о компонентном составе и характере связей между отдельными элементами системы, а также отражает уровни информационного воздействия на субъект учебного процесса.

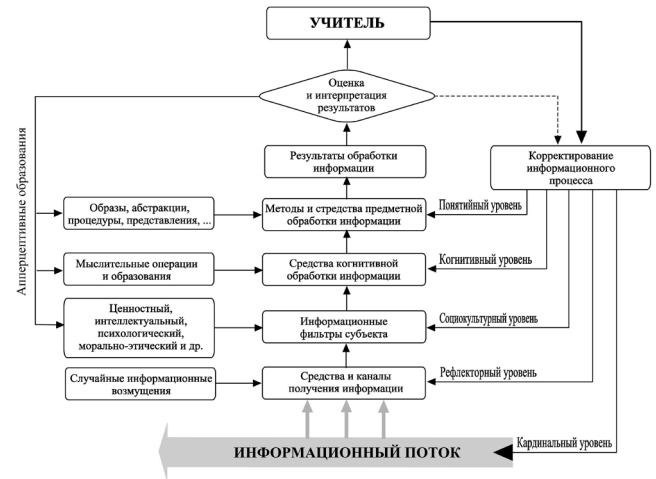


Рис. 3. Пример структурной модели

Возвращаясь к определению педагогической модели, заметим, что педагогические объекты, о которых идет речь, – это прежде всего *события* и *явления* (феноменологические), *действия* (воздействия, влияния), *отношения* (индивидов), *процессы* (состояния), *условия* (факторы), *связи* (зависимости), продуцируемые и существующие в пределах отечественного педагогического кластера [1, с. 56] как неотъемлемой составляющей современного социокультурного пространства.

Базовые типы педагогических моделей служат основой для образования *производных типов* моделей, основа которых формируется двойким предметом моделирования: структурой и содержанием, или структурой и функциональностью, или содержанием и функциональностью исследуемого объекта.

Расширение таким путем предмета моделирования дает возможность введения в научный оборот понятий педагогических моделей соответствующих «квазитипов»:

- структурно-содержательных,
- структурно-функциональных,
- функционально-содержательных, принцип образования которых проиллюстрирован на рис. 4.

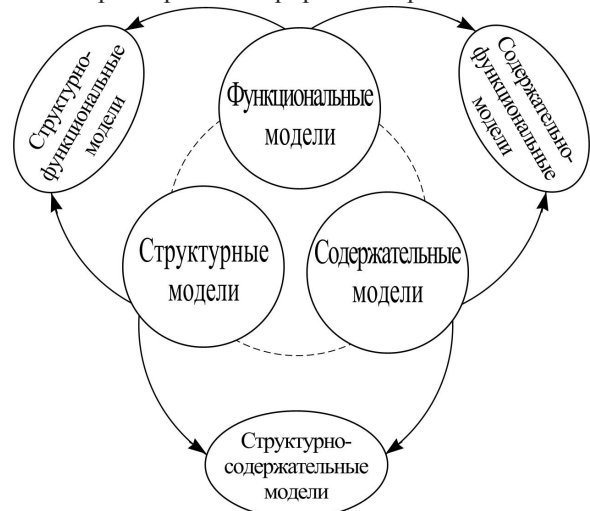


Рис. 4. Типология педагогических моделей: базовые и производные типы

Обычно квазитипы педагогических моделей находят значительно более широкое применение в исследованиях, нежели модели базовых типов, поскольку на практике оказывается довольно трудно моделировать педагогический объект, абстрагируясь от его структуры или функциональности.

Примером *структурно-функциональной модели* может служить «Модель методико-математической подготовки будущего учителя начальных классов» [5], которая определяет не только компонентный состав системы с присущими ей связями, но и ее компетентностную функциональную ориентированность, характеризующуюся концептуальным, теоретическим, системным и технологическим уровнями. Визуализация модели (рис. 5) позволяет сформировать представление о том, как образуется каждый компетентностный уровень специалиста и от каких структурантов системы он зависит.

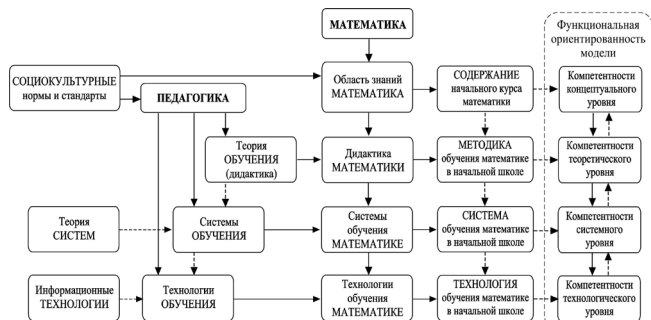


Рис. 5. Пример структурно-функциональной модели. Вообще говоря, теоретически можно допустить так же и существование педагогических моделей, создаваемых на основе трех базовых типов, т.е. моделей, позволяющих комплексно исследовать содержание, структуру и функциональность педагогических объектов. Однако

в реальности это оказывается нецелесообразным, поскольку такой путь ведет к существенному увеличению числа компонентов модели, что приводит к снижению уровня абстрагирования, влечет непреодолимое усложнение этапа интерпретации и исключает разработку приемлемой технологии реализации модельных решений.

Подводя итог, отметим, что предложенная типология педагогических моделей позволяет расширить понятийную и инструментальную базу теоретической педагогики.

Перспективы дальнейших исследований представляются в разработке методологически обоснованных подходов к проектированию педагогических моделей базовых и производных типов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лодатко Е. О. Кластеризация социокультурного пространства и когнитивные метафоры в педагогическом моделировании / Е. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 6(259). 2013. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – С. 53–58.
2. Ядровская М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.
3. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий / В. Н. Сагатовский. – Томск: Изд-во ТГУ, 1973. – 431 с.
4. Лодатко Е. О. Моделирование информационного влияния на субъект навчального процесу / Е. О. Лодатко // Рідна школа. – 2005. – № 7(906). – липень. – С. 38–41.
5. Лодатко Е. О. Модель методико-математичної підготовки вчителя початкових класів на компетентнісно зорінтованій основі / Е. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 15(268). 2013. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – С. 43–48.

## TYPOLOGY OF PEDAGOGICAL MODELS

© 2014

*E.A. Lodatko*, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the Department of pedagogy of higher school and educational management  
*Boghdan Khmelnytsky Cherkassy National University, Cherkassy (Ukraine)*

*Annotation.* The article examines the complex issues associated with the concept of a pedagogical model. Based on the proposed definition of substantiated typology of pedagogical models. Distinguished basic types of pedagogical models (substantive, structural and functional) and their derivatives (structural-substantial, structural-functional and functional-substantial). Basic types of pedagogical models are illustrated by examples, is based on the visualization of their structural, substantial and functional components.

*Keywords:* pedagogical model, typology of pedagogical models, substantial model, structural model, functional model.

УДК 372.879.6

## ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

© 2014

*О.Н. Макусев*, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта

*Нижекамский химико-технологический институт, Нижнекамск (Россия)*

*И.В. Ильин*, преподаватель физической культуры

*Нижекамский филиал Московского гуманитарно-экономического института, Нижнекамск (Россия)*

*Аннотация:* Образованность предполагает наличие минимальных знаний, умений, навыков в области физической культуры, которые были бы достаточны для выполнения регулярных, технологически правильных, самостоятельных физических упражнений, т.е. общей физической подготовки. Статья посвящена психолого-педагогическому анализу общей физической подготовки студентов в вузе

*Ключевые слова:* общая физическая подготовка, режим, физические упражнения.

В настоящее время большинство образованных людей высоко оценивают значение физических упражнений в жизни современного жителя города, который с трудом представляет свое передвижение по улицам без использования транспорта. Образованность предполагает наличие минимальных знаний, умений, навыков в области физической культуры, которые были бы до-

статочны для выполнения регулярных, технологически правильных, самостоятельных физических упражнений. Наши многолетние наблюдения за учащимися, студентами, а также людьми, самостоятельно занимающимися физической подготовкой, показали острый дефицит знаний и умений в применении физических упражнений, несмотря на то, что задача формирования физической