

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет
имени С.А. Есенина»

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии РГПУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2004

№ 2

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический
университет имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован в Центрально-Черноземном
межрегиональном территориальном управлении МПТР России
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № 6-0792 от 15 июля 2003 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.П. Лиферов (*председатель*)
Н.И. Демидова
В.А. Фадеев
А.Н. Козлов
К.И. Дагаргулия
В.В. Ендолов
В.А. Степанов

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*)
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*)
Л.И. Архарова
В.А. Беляева
Л.К. Гребенкина
Е.Н. Горохова
М.Н. Дементьева

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (0912) 25-89-54, 45-20-36

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	4
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ	
Фельдштейн Д.И. Тенденции и потенциальные возможности развития современного человека	5
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	
Богданов Е.Н., Грачёв В.В. Акмеологический подход к психологической диагностике личностного потенциала	11
Исаев Е.И. Антропологическая парадигма как основа психологического образования педагога	14
Фомина Н.А. Личность как субъект речевой деятельности	23
Байкова Л.А. Субъектность, смысложизненные ориентации, установки: синергическая связь	32
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА	
Рындак В.Г. Креативное образование: состояние и направление развития	42
Живикин В.Н. Инновационное поле деятельности муниципальной системы образования г. Рязани	51
Маслюк О.Н. Развитие воспитательной системы школы, ориентированной на духовно-нравственное становление и развитие личности в аспекте концептуальных педагогических идей И.П. Иванова	59
Орлов А.А., Байкова Л.А. Анализ затруднений в диагностической деятельности учителей начальных классов	67
СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	
Романов А.А., Перова Т.И. И.П. Павлов и педагогика	78
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ	
Башкирева Т.В., Савельева Л.Г. Школьные научные лаборатории, их деятельность в развитии и обучении одарённых детей	87
МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ	
Кирьяков Б.С., Колосов Д.В. Взаимосвязь итогов испытания школьников на предметных олимпиадах	91
ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Завражин С.А., Атюскина И.В. Девиантное поведение девочек подросткового возраста из разных типов поселения	98
НАШИ АВТОРЫ	104

К ЧИТАТЕЛЮ

Наш журнал адресован ученым-исследователям, аспирантам и докторантам. Надеемся, он будет интересен и полезен практическим работникам — педагогам и психологам.

Название журнала и его научно-прикладной характер обусловлены двумя тенденциями в развитии современной науки. Первая — усиление ее прогностической функции и рост востребованности научных открытий в жизненной практике: производстве, культуре, социально-экономических отношениях. Вторая тенденция — интегративные процессы в научном пространстве, когда на стыках классических наук рождаются открытия и теории мирового значения.

Те же тенденции характерны для психологии и педагогики. XXI век — время взаимопроникновения и взаимовлияния психологических концепций и теорий. Результатами интеграционных процессов в психологии можно считать появление гуманистической психологии, гуманистического психоанализа, психологической антропологии, психологии смысла, объединяющей положения общепсихологической теории деятельности и идеи теории смысла жизни. Интеграционные процессы, возможно, уже в нашем столетии приведут к созданию целостной теории личности, а в дальнейшем целостной теории понимания человека, его духовной сущности.

Мировое научное сообщество стремится к созданию единого понятийного аппарата в психологии, что свойственно зрелой науке. Это даст возможность ученым говорить на одном языке, объединить усилия в научном познании, выявлении закономерностей развития внутреннего мира человека. Педагогическая наука тем самым укрепляет свою методологическую основу, которая позволит активизировать научный поиск в выявлении закономерностей создания оптимальных условий для становления каждой индивидуальности, для самоактуализации и всестороннего развития возможностей человека.

В контексте названных тенденций любая новая мысль, смелая идея, обоснованные теоретически и эмпирически, становятся еще одним шагом в познании мира человека и человека в мире.



Актуальные проблемы человекознания

Д.И. Фельдштейн

ТЕНДЕНЦИИ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Сегодня нет необходимости доказывать, что в сегодняшней ситуации глобальных изменений в мире, обществе наиболее значимыми выступают изменения самого человека.

Они обусловлены реальными преобразованиями условий его жизнедеятельности, проявляясь в разной степени, в разных плоскостях, но глобально и многохарактерно.

Преобразования, которые произошли в экономической, технологической, социальной областях, при повышении общего культурного, в том числе познавательного уровня, практически поставили современного человека в новую позицию, прежде всего по отношению к людям и к себе.

Благодаря мощному воздействию средств массовой информации, расширению контактов, в частности в результате миграционных процессов, человек по-новому воспринимает, понимает, открывает мир, который он сам и изменил, и сам в нем изменяется.

Это проявляется в разных сферах и на разных уровнях существования человека — физиологическом, психологическом, социальном, объективно приводя к повышению активности людей, их более глубокой рефлексии на окружающих и на себя, что отражается в перестройке ментальности, смене целей, ценностей, ориентаций индивидов.

Изменения эти фиксируются в системе разных наук, в том числе в психологии, социологии, педагогике, физиологии, демографии, политологии, геронтологии, этнографии, экономике и других. В результате открываются новые характеристики человека и как личности, и как субъекта деятельности. Но лишь характеристики, а не реальные его определения.

Отсюда в познании современного человека, возможностей его развития, саморазвития остается много проблем непознанных и непонятых.

Данное положение объясняется многими причинами, в том числе и ситуацией, сложившейся в системе научных знаний. В частности, отсутствием соответствующих теоретических подходов, а также новых сквозных методик и рядом других обстоятельств, анализ которых не входит сейчас в нашу задачу.

Но факт налицо — как это ни обидно, приходится признать, что нами до сих пор все еще не исследованы и не исследуются в должной мере характер и

направленность изменений, отличающих современных людей: растущих, молодых, зрелых, пожилых, старых. Между тем общество не предстает перед нами гомогенно. Оно сложно структурировано, и при этом сами структурные характеристики его изменились. Поэтому важен дифференцированный детальный анализ, раскрывающий: как и что воспринимает современный человек в разных группах, в разном возрасте, на что рефлексует, какие образы у него формируются, как изменяется его мотивационно-потребностная сфера, как на него воздействует окружающая действительность, как он действует и каковы возможности действия разных групп людей. То есть необходимо осмыслить реальную ситуацию жизнедеятельности и функционирования нашего современника — юного и взрослого, зрелого и пожилого, понять, какие сдвиги произошли в его сознании, мышлении, какие факторы на него воздействуют. Иначе все попытки прогнозировать развитие общества, тенденции этого развития — тщетны.

Представляется, что при наличии разных сфер изучения наиболее типичных показателей тех изменений, которые отмечаются и в социуме, и в современном человеке, среди многих важных характеристик, в том числе и связанных с его вхождением в разные группы, коллективы, одно из особых мест занимает проблема разреза общества, так сказать, по возрастной вертикали. Здесь имеются в виду не просто возрастные, а поколенческие особенности людей, их социально-демографические общности.

И хотя проблема поколений извечна и во все времена разные поколения людей проявляли известное непонимание друг друга — старшее в отношении младшего, младшее в отношении старшего, но в современном мире сложилась исключительно острая поколенческая ситуация, произошел более глубокий разрыв между разными поколениями, с одной стороны. А с другой — имеет место процесс сближения людей разных поколений. Происходит сложное их переплетение, взаимодействие.

Межпоколенческие отношения приобретают новые характеристики, новые аспекты, которые, как это ни парадоксально, совершенно не исследованы до сих пор ни в психологии, ни в социологии, ни в педагогике, ни в демографии.

В данном случае представляется возможным лишь поставить эту проблему, затронув только один, определенный ее аспект — аспект действительности разных возрастных страт современного общества. В этом плане проблема взаимосвязи, взаимодействия, взаимопонимания людей разных поколений приобретает стратегически новый ракурс. Речь идет не просто о передаче новым поколениям накопленных ценностей, а о коренном сломе многих устоев. Человек как субъект действия выступает при этом разорвано и в очень сложных связях. Встают актуальные вопросы: какова сегодня расстановка сил в социуме; кто в нынешних условиях является главным носителем тенденций развития общества; каков человеческий потенциал разных поколений людей?

Мы не беремся определять здесь границы, рубежи, рамки разных поколений — это специальная тема, требующая развернутых психологических и социологических, демографических и историко-политологических исследований. Попытаемся сделать лишь общий срез действительных возможностей основных поколенческих рядов.

Уже предварительный их анализ показывает, что в современном пространстве российского общества можно условно выделить несколько возрастных групп,

среди которых важнейшую роль до сих пор играет та группа, которая представляет старшее поколение — 60—80-летних людей. Это поколение, разумеется, весьма неоднородное, состоящее из множества социальных, профессиональных и иных групп, сформировано на прежних, объективно существовавших основаниях развития социума. Но при этом оно не просто ностальгирует по былым временам, что-то принимая, а что-то отвергая в сегодняшней действительности. Оно реально все еще управляет обществом, организуя его, стабилизируя, передавая опыт, завоевания, выступая носителем структурированных традиций, отношений, нравственных норм, что и определяет большой положительный потенциал данного поколения, его значимую действенность. Вместе с тем, видя перспективы развития, это поколение пытается решать все проблемы в сложившихся формах, стремясь сохранить устойчивость социума. Но именно поэтому оно уже в целом не определяет его будущее.

В разрушении старых норм и во внесении новых элементов в их реализацию первостепенное место занимают сейчас люди среднего поколения, те, кому от 40 до 60 лет. Они быстро осваивают новые формы, мобильно создают новые ситуации. Будучи воспитанными на старых отношениях и традициях, они в то же время, пользуясь имеющимся новым багажом и новыми возможностями, разрывают эти традиции, расстаются с ними, осваивая новые формы и новые способы действия. И все же не они создают новое пространство, не в их руках находится построение будущих структур. Скорее они разрушают прежние, в том числе и в силу того, что практически находятся у главных экономических и политических рычагов.

А наибольший разброс, от активного перехода в формировании принципиально новых структур к инерционным моментам, обеспечивающим сохранение имеющихся, отмечается сегодня у людей от 25 до 40 лет. С одной стороны, их отличает чувство сопричастности к делам старших поколений, с другой — они характеризуются взыскательным, критическим отношением к тому, что сделано ранее. Но при этом они особо сопряжены с действиями своих 40—60-летних современников.

Еще более мобильными и изначально подготовленными к новым отношениям, даже технически подготовленными, выступают молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет. Используя опыт старших поколений, они отбирают в нем важное, но руководствуются при этом новыми принципами жизни, пытаются более активно осмыслить действительность, пребывая, тем не менее, в состоянии неустроенности, в поиске.

Этим весьма активно пользуются, кстати, определенные силы, организуя целенаправленное разрушение существующих межпоколенческих связей, стремясь манипулировать сознанием и поведением растущих людей, формируя у них, в частности, раздражение по отношению к старшим поколениям.

Не случайно реально перестраивать нашу действительность на принципиально новых основаниях будут не нынешние юноши и девушки, а те, которые сегодня находятся в подростковом возрасте. Осваивая новые технологии, выходя на новые рубежи, именно подростки объективно располагают той дистанцией, на которой можно выстроить новые системы отношений, укрепить их и действовать в новой ситуации.

Отсюда одной из главных проблем выступает определение возможностей, условий, путей развития человеческого потенциала именно у этих 10—15-летних людей, которые и будут формировать, структурировать будущее общество.

И хотя в настоящее время мы не располагаем достаточно полными данными о динамике процесса изменений, происходящих в этом периоде онтогенеза, но даже те особенности, которые уже зафиксированы, свидетельствуют о серьезной перестройке отношений растущих людей, характера их ориентаций, восприятия мира и прочих характеристик.

Вместе с тем оказывается, что при всех имеющихся отклонениях, деформациях и новоприобретениях, сохраняется устойчивость психологических свойств подростка, главных тенденций его развития, объективно обусловленных физическими, психическими, социальными факторами. Первостепенное значение на завершающей стадии этого возраста, в 14—15 лет, по-прежнему занимают потребность в самоопределении, готовность к социально признаваемым формам отношений, ориентация на взрослое общество и, что важно, утверждения себя в нем. Именно это становится важным фактором и в оценке действенности подростков, и в плане активного, целенаправленного воздействия на них.

Здесь на фазе подростничества происходит активное формирование самосознания растущего человека, выступающего в позиции социально ответственного субъекта. При этом речь идет об особом понимании ответственности — не просто за себя, а ответственности за себя в общем деле, ответственности за это общее дело и за других людей, но не в плане «самоактуализации» по А. Маслоу и Г. Оллпорту, а в смысле актуализации себя в других, выхода за пределы самого себя, как отмечал С.Л. Рубинштейн, когда «Я» вовсе не растворяется в системе взаимосвязей людей в обществе, а, напротив, обретает и проявляет в нем силы своего действия. Как раз эти особенности и определяют в современном неустроенном мире структурообразующие возможности подростка в построении будущего общества, ибо в принципе подросток склонен воспринимать и трансформировать в своем сознании происходящие изменения в обществе, для общества.

Возвращаясь к другим возрастным группам, к характеристикам человеческого потенциала у зрелых и старших поколений, я вынужден зафиксировать общую проблемную ситуацию, создавшуюся в науке, — отсутствие целостного представления о взрослом человеке. По сути, весь длительный отрезок зрелой жизни человека выступает недифференцированным.

Взрослый человек считается уже чем-то ставшим самоответственным, самоуправляющимся и как бы исключается из «движения» в целостном процессе онтогенеза. Исследования здесь ведутся только в плане особенностей функционирования взрослого человека, или в ситуации профессиональной деятельности, или в условиях определенных жизненных обстоятельств, например, в «условиях толпы». Между тем и в плане функциональной нагрузки взрослого человека, занимающего в разные периоды жизни разные плацдармы активного действия, требуются развернутые исследования. Тем более что до сих пор взрослый человек, изменяющийся с годами физически и социально, как бы исключается и из процесса развития в его социально-психологическом значении, и из истории развития самого конкретного человека как реально действующего субъекта, развития его сознания, самосознания, личностных качеств и особенностей. При этом разрыв, разрушение

общей дистанции онтогенеза «закрывает» многие чрезвычайно важные проблемы человека, тенденции и потенциальные возможности его развития и действия.

В этом плане особую значимость приобретает задача построения современной периодизации психического развития, при безусловной важности учета разработанных ранее, которые, отражая установленные характеристики и закономерности, обретают ныне новое звучание. Напомню, что еще римляне различали пять фаз развития: первая — от рождения до 15 лет — обозначалась как детство; вторая — с 15 до 25 лет — определялась как юность; третья — с 25 до 40 лет — являла первую фазу взрослого возраста; четвертая — с 40 до 55 лет — вторую фазу зрелости; и пятая — с 55 лет — знаменовала вступление в старость. Кстати, нидерландский автор Рюмке подразделял последнюю фазу на две: предстарость — с 55 до 65 лет, и собственно старость.

Автор книги «Возрасты жизни» Р. Гвардини выделяет уже не пять или шесть, а девять фаз, где после юности следует переход к экспансивному взрослению, затем тридцатые годы, характеризующиеся совершенством человека; в сороковые годы жизни наблюдается кризис узнавания человеком границы; потом идет отрезвление человека; далее кризис его освобождения и, наконец, наступает фаза мудрого человека.

А Р. Штайнер вычленяет, следуя древнегреческому делению, десять периодов развития по 7 лет каждый, где три раза по семь лет он отводит на физическо-душевное развитие, далее — три раза по 7 лет на собственно душевное развитие человека и три раза по семь лет на развитие духа. При этом он полагает, что в 70 лет человек готов собирать плоды своей жизни и возвращать их обществу.

Всем известны периодизации Б.Г. Ананьева и Д.Б. Брамлея, Дж. Биррена и П.П. Блонского, Ш. Бюлер и А. Валлона, Л.С. Выготского и А. Гезелла, Р. Заззо и Дж. Коулмена, К. Левина и Ж. Пиаже, Г. Саливена и Э. Шпрангера, Д.Б. Эльконица, Э. Эриксона, К. Юнга и других.

Так, Эриксон, вычленив восемь стадий взросления, исходил из понимания того, что каждая из этих стадий имеет определенную цель в достижении того или иного социально ценного качества: доверия, автономии, инициативы и прочих.

Периодизацию, наиболее приближенную к характеристикам поколений, дала Л.И. Анцыферова, которая выделила ряд психологических критериев: интеллектуальный, гражданский, эмоциональный, социальный, определяющих три уровня субъектно-личностного развития.

В работах А.А. Бодалева после эпохи детства вычленяются стадии ранней зрелости — с 18 до 30 лет, средней — с 30 до 45 лет, поздней зрелости — с 45 до 55 лет и предпенсионного периода — до 60 лет.

Вспомним, что границу работоспособности человека, признанную многими странами, провел между 60 и 65 годами еще О. Бисмарк. Но сегодня по сравнению с концом XIX века качественно изменились условия жизни и труда людей. Не случайно сейчас около 80 % пенсионеров продолжают активно работать, внося тем самым реальные коррективы в существующие периодизации.

Кстати, анализируя собственную жизненную дистанцию, каждый зрелый человек выделяет свои, особые возрастные этапы. И это не случайно, так как по своей сути весь процесс развития взрослого субъекта — это его саморазвитие через осуществление выборов — не только кем быть, каким быть, но и выбора собственного психологического облика, способа и смысла жизни, саморегуляции и

самосовершенствования сознания. Причем, как показывают многочисленные исследования, если в зрелом возрасте, на стадиях средней и поздней зрелости, в период от 30 до 60 лет, человек сумел развить в себе систему многоплановых интересов, то затем и в пожилом возрасте, и на фазе старости он сможет «черпать», как справедливо заметил Б. Ливехуд, все больше «сил для жизни из этого духовного источника». И тогда достаточно безболезненно будут преодолеваются им и кризис утраты профессиональной деятельности, и кризис социально-психологической адекватности.

Что касается поздней жизни, то в соответствии с классификацией Европейского бюро Всемирной организации здравоохранения, она длится с 61 до 74 лет, обозначаясь как пожилой возраст, с 75 до 90 лет протекает старость, а люди старше 90 лет считаются долгожителями. Здесь речь идет скорее о биологическом, а не о психологическом возрасте, который являет собой гораздо более сложное понятие, связанное с творческой продуктивностью человека, с кругом социальных ролей, пространством взаимоотношений, со степенью его активности и значимости такой активности в реальной организации и развитии общества. Тем более что сегодня мы столкнулись с качественно новой ситуацией, когда достижения науки, техники, медицины, информатизации раздвигают рамки человеческой жизни, ломая, в частности, прежние представления о старости.

Здесь все больше дифференцируются два ее аспекта — физический и психологический. И если сложно решать задачи предотвращения физического старения (хотя они по мере сил все же решаются), то все очевиднее выступают возможности удлинения человеческой жизни, во-первых, за счет выработки психологической устойчивости против старения самого индивида, его внутреннего саморазвития, и, во-вторых, путем гуманного отношения общества к старости — не снисхождения, а уважения и восхищения пожилыми людьми, сохраняющими энергию жизни, творчески реализующими ее.

Причем работа и чувство полезности выступают главными факторами, которые обеспечивают значительную продолжительность жизни. Об этом, кстати, заявлял еще Цицерон, утверждая, что старый возраст почитается только при условии, что он защищает себя, поддерживает свои права, не подлизывается ни к кому и до последнего дыхания управляет своей областью.

Итак, каждое поколение людей несет свою функциональную нагрузку, обладает определенными способностями, обеспечивая развитие общества.

Вообще, сегодня проблемы общества, именно не государства, а общества, его преобразования, их устремленность в будущее особенно обострились, выйдя на первый план. А это актуализирует задачи раскрытия уровня потребностей людей — членов общества, переоценки их ценностей, стереотипов, ожиданий, их ролевого поведения и активного действия, неодинаковых на разных возрастных дистанциях.

При этом кардинальные изменения в развитии современного человека диктуют необходимость не просто аккумуляции и мобилизации всех знаний о нем, а специального изучения, осмысления его дифференцированных характеристик, особенностей его функционирования, условий сохранения его устойчивости в весьма неустойчивом мире.

Перед нами открывается многомерное пространство новых задач, новых тем, настоятельно требующих и глубинного теоретического осмысления, и значительного расширения экспериментальных работ.



Проблемы современной психологии

Е.Н. Богданов, В.В. Грачёв

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Проблема потенциала привлекала самое пристальное внимание всех, кто изучал человека, его поведение, деятельность и особенно личностные и профессиональные достижения. В психологических исследованиях проблема личностного потенциала или «потенциального» рассматривалась, главным образом, в соотношении с «актуальным». Отмечалось, что личность развивается как бы в двух сферах — потенциальной и актуальной. Сфера потенциального выполняет важнейшие детерминирующие функции в развитии личности. Потенциальное относится к важнейшим «стартовым» условиям личностного развития, служит источником смыслообразования и временной перспективы. Психологические исследования показали, что к сфере потенциального относятся: природные особенности индивида (то есть врожденное, например, тип нервной системы, физические данные и прочее); способности и задатки; направленность личности; сила личности (это является главной характеристикой потенциала).

К сфере актуального относят качественно новое, преобразованное потенциальное, то есть те возможности, которые в данный момент реально функционируют в деятельности, общении, отношениях и взаимодействии.

Потенциальное может стать реальным и актуальным при наличии определенных условий. Важнейшим из них является активность самой личности. Между потенциальной и актуальной сферами личности существуют диалектические связи. Процесс развития осуществляется с переходом от потенциального к актуальному и от актуального к потенциальному. Подчеркивалось, что развитие личности будет прогрессивным, если оно осуществляется в обеих сферах, во взаимосвязи.

В прикладных психологических исследованиях изучение потенциала личности часто связывают с ее трудовой деятельностью. В этом случае важнейшими характеристиками потенциала являются трудоспособность, работоспособность, сложные специальные способности, адекватная высокая мотивация деятельности, направленность активности и опыт.

В последние годы потенциал личности стал объектом акмеологических исследований. Напомним, акмеология — это наука о развитии зрелой личности при достижении ею вершин в этом развитии. В акмеологии потенциал личности рассматривается как система возобновляемых ресурсов, которые способствуют не только повышению эффективности деятельности, направленной на получение положительных социально значимых результатов, но и прогрессивному развитию

самой личности. В интересах кадровой работы потенциал также следует рассматривать именно как систему постоянно восполняемых ресурсов, но восполняемых или возобновляемых не «автоматически», а произвольно, то есть направляемых самой личностью в соответствии с поставленными целями, в том числе ориентированными на прогрессивное личностное развитие. Восполняемость и возобновляемость ресурсов может осуществляться и в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В психолого-акмеологических исследованиях выявлены главные детерминанты раскрытия потенциала личности. Раскрытие потенциала личности, в первую очередь, связано с развитием способностей личности, особенно ее сложных частных, имеющих отношение к деятельности или соответствующих направленности личности. Развитие сложных частных способностей у зрелой личности обычно осуществляется в процессе обучения и профессиональной деятельности, когда самим субъектом осознанно ставятся задачи личностно-профессионального роста и достижений. Отмечалось, что приоритет в развитии способностей следует отдавать развитию интеллектуальных способностей, так как было доказано, что в основе всякого развития лежит, прежде всего, развитие интеллектуальное. При интеллектуальном развитии пополняются знания, расширяется кругозор, формируются интеллектуальные умения, что реализует возобновляемую составляющую потенциала. Это, в свою очередь, способствует формированию новых интеллектуальных потребностей, целей и мотивов, то есть процесс развития интенсифицируется.

Психологические исследования свидетельствуют, что личностный потенциал является своеобразной системой и состоит из нескольких структурных составляющих (или видов): биологического; психического; характерологического; опыта; направленности личности.

Базисным считается биологический потенциал человека, оказывающий большое влияние на физическую и психическую активность, работоспособность и устойчивость. Ресурсность данного потенциала играет большую роль в деятельности и развитии личности. Данная ресурсность, вообще говоря, «даётся от природы», но может быть увеличена за счёт целенаправленного саморазвития. Особенно важно его определение при профессиональном отборе.

Психический потенциал отражает ресурсность психических процессов: объём и характеристики памяти, внимания, мышления, воображения, особенности эмоционально-волевой сферы. Данный потенциал тесно связан со специальными способностями личности, следовательно, его раскрытие определяется развитием соответствующих способностей.

Характерологический потенциал проявляется в уровне развития таких черт, как активность, целеустремленность, твердость, решительность. Данный потенциал зависит как от природных свойств, так и обладает значительной восполняемой ресурсностью, потому что определенные черты характера могут формироваться произвольно, то есть воспитываться.

Потенциал опыта личности обладает свойством практически неограниченным на уровне возможной ресурсной восполняемости. Опыт, новые знания и умения приобретаются на протяжении всей жизни, причем этот процесс может динамически интенсифицироваться.

Наконец, потенциал направленности личности связан с личностными стандартами и эталонами, целями и личностными смыслами и обладает акмеологическим содержанием.

Если перспективная деятельность связана с необходимостью нестандартного решения сложных проблем, то необходимо оценивать и творческий потенциал личности. Творческим потенциалом принято называть совокупность восполняемых ресурсов, позволяющих создавать новые — оригинальные, качественно иные, но более высокого уровня, материальные и духовные ценности. Люди с высоким творческим потенциалом отличаются развитым воображением и продуктивным мышлением, новаторством, умением мобилизовать свои ресурсы в процессе деятельности. Ресурсная восполняемость творческого потенциала обеспечивается за счет большой познавательной активности и освоением креативных технологий (в частности, технологий «мозговых атак»).

В акмеологических исследованиях в настоящее время проверяется гипотеза о том, что существует связь между внутренним потенциалом личности и уровнем ее самореализации, точнее, реализованной части потенциала. То есть, чем больше фактов самореализации, профессиональных или иных социально-позитивных достижений, чем выше их уровень, тем, соответственно, больше потенциал личности. Данная гипотеза сформировалась под влиянием идей психобиографического подхода в изучении личности, анализа роли социальных условий и возможностей, «теории кумулятивных причин».

При обобщенной оценке потенциала личности особое внимание уделяется наличию психологических ограничений, затруднений или барьеров, мешающих раскрытию потенциала. Это является сложной самостоятельной задачей, ждущей своего решения. В то же время проведенные исследования позволяют утверждать, что среди психологических ограничений и затруднений, в первую очередь, следует отметить сильные акцентуации характера, плохо контролируемые и имеющие негативную направленность. Они отрицательно влияют на систему отношений личности, оценок и самооценок, делая их неадекватными, что сказывается на уровне и направленности активности личности. Серьезными психологическими ограничениями для раскрытия потенциала являются сильные внутриличностные конфликты, причины которых субъектом не осознаются. Они приводят к дезинтеграции и дезадаптации личности, проявляющихся в деятельности, общении, взаимодействии, системе отношений. Психологическими затруднениями являются и отрицательные психологические установки на собственные потенциальные возможности, условия их реализации, которые сформировались под влиянием социального окружения или людей, с которыми осуществляются общение и взаимодействие. Существуют и критические возрастные периоды, в которых реализация личностного потенциала затруднена, а также возрастные ограничения. Эмпирически установлен факт наличия и гендерных ограничений. Психологическими ограничениями, как показали прикладные исследования, являются высокий уровень тревожности и напряженности личности, низкий уровень самоконтроля и нормативности поведения.

Учет психологических ограничений позволил разработать четырехкомпонентную систему качественной оценки потенциального, которая включает следующие показатели: высокий потенциал, незначительные психологические ограничения; высокий потенциал, существенные психологические ограничения; невысо-

кий потенциал, отсутствие особых ограничений; невысокий потенциал и значительные психологические ограничения.

Сейчас в ведущих фирмах и организациях доминирует концепция наиболее полного использования потенциала работающих, а не минимизация затрат на их обучение, создание комфортных условий труда, заработную плату, социальные программы и прочее. Ориентация на максимальное использование «человеческого потенциала» предусматривает индивидуальный подход к работающему, его стимулированию, повышению мотивации деятельности и профессиональных достижений, поощрению творческой инициативы. Это, в свою очередь, требует глубокого изучения личностных особенностей работающих, объективной оценки их возможностей и перспектив роста.

Е.И. Исеев

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Практика психологической подготовки педагога имеет более чем вековую традицию. В ее обосновании принимали участие видные отечественные педагоги и психологи: К.Д. Ушинский, Л.С. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.Ф. Добрынин, К.Н. Корнилов, В.С. Мерлин, А.А. Смирнов, И.В. Страхов, А.В. Петровский и другие. Поиски адекватных целям педагогической деятельности содержания и технологии психологической подготовки будущего учителя не прекращались никогда. В современных условиях кардинальных изменений в сфере образования они приобрели особый характер — предметом рефлексии становятся не отдельные аспекты преподавания психологии в педвузе, а принципы и пути построения практики психологического образования и подготовки педагога: ее назначение, содержание, структура, организация.

Отдельный предмет анализа составляет выявление оснований построения практики психологической подготовки педагога, реализующего ценности и цели современного образования. Способ обоснования и построения психологического образования педагога может быть использован при разработке содержания и организации психологической подготовки специалистов для других видов социальной практики.

Мы считаем бесперспективным и методологически несостоятельным путь формирования содержания психологического образования педагога посредством включения в учебные планы все новых отраслей психологии [8]. По принятым нормам каждая отрасль психологии, как теоретическая, так и прикладная, излагаются в логике исследования и описания своей области знания (объект, предмет, методы, онтология, теории, схемы, факты и т. д.). Эта логика предназначена для научного сообщества, для исследователей. Научно оформленные психологические знания не могут быть непосредственно использованы в педагогической практике. Психологическое образование педагога не может быть представлено как простой

набор психологических дисциплин, отражающих отраслевой принцип строения психологической науки; оно должно представлять собой целостную систему знаний, ориентированную непосредственно на практику образования.

Несостоятельность формирования содержания психологического образования педагога на путях включения в учебные планы педвузов различных отраслей психологии определяется и тем обстоятельством, что современная психология представлена многими школами и направлениями. Различные подходы существуют в возрастной и педагогической психологии. Требуется особая теоретико-методологическая работа по обоснованию профессионально ориентированного курса психологии, целостной системы психологических знаний о субъективной реальности человека, ее развитии в онтогенезе и становлении в образовании; необходима трансформация научных психологических знаний в знания учебные, в способы профессионального действия.

Сфера педагогического образования должна выстроить свою систему психологических знаний. Системообразующим началом педагогически ориентированного психологического знания выступает учение о человеке (сущности, онтологии, основных обликах и составе), его развитии в онтогенезе и становлении в образовании. Идея К.Д. Ушинского о том, что в деле воспитания человека необходимо его многостороннее познание, актуальна и для современной психолого-педагогической науки.

Исследуя человека с педагогической точки зрения, Г.П. Щедровицкий отмечал, что для «педагога, осуществляющего практическую работу обучения и воспитания... нужны прежде всего знания об объекте его деятельности — о человеке и закономерной смене его состояний» [12, с. 91—92]. Психологическое знание о человеке в структуре педагогической деятельности занимает особое место. Цель обучения и воспитания формулируется как развитие способностей человека. В конечном счете все педагогические усилия воплощаются в тех изменениях, которые происходят во внутреннем мире человека, в его психологии.

Психологическое образование педагога — это освоение знаний и способов действия со становящимся в образовательных процессах индивидом. В педагогической деятельности психологическое знание представляет собой полноценное средство развития индивида, наряду с транслируемым опытом. Образование — уникальная сфера практической деятельности, предполагающая полноценное психологическое образование для ее субъектов.

Педагог имеет дело с *человеком развивающимся*, становящимся, обретающим образ человека. Особенность педагогической деятельности состоит в том, что педагог взаимодействует с воспитанником на протяжении нескольких лет, в течение которых с ним происходят существенные изменения. Профессиональное действие педагога с необходимостью строится на знании психологии развития: его феноменологии, фактологии, теории; основных подходов к пониманию и объяснению характера развития в определенные периоды жизни, возрастных «портретов» и индивидуальных вариантов развития, средств определения основных направлений, линий и уровней развития, коррекции неблагоприятных вариантов развития.

Для достижения образовательно-развивающих целей педагоги используют соответствующие средства. Психологическую составляющую используемых средств педагогической деятельности определяет их адекватность возрастным,

психологическим особенностям, их развивающий эффект. Психология исследует и описывает, как внешние средства (содержание, формы и методы) становятся внутренними средствами (функциональными органами), изучает закономерности становления субъективной реальности человека в образовательных процессах.

Педагогическая деятельность — это взаимодействие и общение как минимум двух индивидов, она реализуется в определенных социальных условиях и представляет собой систему связей и отношений между педагогом и воспитанниками. Педагог всегда имеет дело с общностью: даже если он обращается к отдельному ученику, он вынужден учитывать социальный контекст своего диалога с учащимся. Образовательный процесс реализуется через целенаправленное построение системы связей и отношений в сообществе. При этом педагог не противостоит детской общности — он входит в ее структуру. Тем самым образовательный процесс представляет собой становление и преобразование детско-взрослых общностей. Знание закономерностей функционирования и развития образовательных общностей, видов и форм детско-взрослых сообществ, норм и ценностей детских объединений, механизмов управления развитием детских общностей входит в разряд основных профессиональных психологических знаний.

Каковы возможности современной психологии в научно-теоретическом обосновании образовательных процессов, педагогической деятельности, практики психологического образования педагога? Рассмотрим под этим углом зрения основные парадигмальные установки, к которым тяготеют представления психологов о сущности человеческой психики, а соответственно, и о закономерностях ее развития в онтогенезе.

Первая из таких установок в своем крайнем выражении — *натурализм*, понятийный строй которого задается соотношением «человек — природа». В философии натурализм определяется как система взглядов на мир, согласно которым сама природа выступает единым, универсальным принципом объяснения всего сущего.

В соответствии с этим принципом, исходным основанием в понимании и объяснении происхождения любых психических явлений служит концепция наследственности. Здесь становление психических функций, способностей человека, форм его поведения рассматривается как разворачивание во времени и воплощение в телесных структурах некоторой предсуществующей биогенетической программы. Теоретической схемой, описывающей процессы развития в натуралистских концепциях, является «организм — среда», а носителем этих процессов — человек как только природный индивид.

Натуралистская парадигма в психологии и педагогике развития сказывается весьма специфическим образом. Развитие здесь понимается только как спонтанный, естественно-природный процесс. Смена периодов, стадий развития, последовательность появления психических функций и психологических структур, уровень, которого они достигают в ходе развития, рассматриваются как следствие биогенетических сдвигов. В данной парадигме развитие — это прежде всего созревание и рост (взросление), происходящие под воздействием двух факторов: наследственности и среды. Натурализм в психологии задает границы и методологические основания для теорий свободного воспитания и требует тонких технологий невмешательства в процессы психического созревания средствами педагогики.

Вторая установка (наиболее характерная для советской психологии) — это *социоморфизм*, категориальной рамкой которого является соотношение «человек — общество»; здесь человек рассматривается прежде всего как социальный индивид; его сущность не в природе и не в нем самом, а в обществе. В противоположность натуралистским представлениям, в социоморфизме природные, органические особенности индивида выступают лишь предпосылками (не источниками и не причинами) развития. В самих этих предпосылках нет ни механизмов, ни движущих сил развития — последние уже опредмечены, воплощены в противостоящем индивиду социальном опыте, в системе сложившихся деятельностей, в самой структуре социальной материи; только присвоив этот опыт, природный индивид обретает человеческую психику, становится человеком.

Одним из проявлений социоморфизма в психологии является *положение о ведущей, главной роли в становлении психики индивида разных видов предметной деятельности*, осваивая (распредмечивая) которые он становится способен к нормальному функционированию в социуме. Основные процессы развития в парадигме социоморфизма имеют целевую детерминацию и описываются теоретической схемой «индивид — социальная структура». Общий смысл развития в данной парадигме — социализация индивида, формирование («отливка») внутреннего мира человека по определенной, социально заданной норме, образцу или мерке. Индивид лишь овладевает, присваивает вне его лежащую «общественную природу», свои сущностные силы, которые уже опредмечены в социальном устройстве мира.

В полном соответствии с этой философской традицией, которая еще совсем недавно являлась господствующей, государственной идеологией, находится и традиционная психолого-педагогическая практика, которая обеспечивает эту идеологию необходимой технологией социализации индивида, присвоения им социального опыта (в форме организованного и управляемого учебно-воспитательного процесса). Такая практика и выступает: в педагогике — в облике формирования, в психологии — в облике интериоризации (усвоения) всех видов и способов деятельности индивида, его активности, поведения, потребностей, отношений и склонностей.

Внутри естественно-научного подхода к изучению природы психических явлений необходимо выделить и такую частную, но чрезвычайно важную для всякой науки парадигмальную установку, как *гносеологизм*, которая полагает, что познавательное отношение человека к миру является исходным и фундаментальным, определяющим или обеспечивающим любые другие его отношения. Когнитивная точка зрения на проблемы возникновения новых психических форм, структур и способностей человека базируется на классической методологической схеме рационализма Нового Времени «S — O», на схеме взаимодействий субъекта и объекта, результатом которых оказывается та или иная система их взаимоотношений.

Психология развития в данной парадигме редуцирована до познавательного развития, до возникновения и становления когнитивных структур, механизмов, стилей, обеспечивающих расширяющееся взаимодействие познающего субъекта и познаваемого объекта. При этом конечные причины становления познавательных структур находятся вне собственно психологии человека. Мыслительные (и другие психологические) структуры возникают (складываются) и совершенствуются

сами по себе, в процессах жизнедеятельности индивида, которые детерминированы врожденной познавательной установкой (реакцией на новизну, любопытством, любознательностью, жадой знаний) — вне зависимости от условий его обучения и воспитания.

Базовые процессы развития в парадигме гносеологизма — *взаимодействие и отражение*; в расширяющемся взаимодействии субъекта и объекта отражается структура последнего, а в соответствии с ней складывается новое и совершенствуется уже возникшее в психологическом строе индивида. Объект не причина психологической структуры и не ее следствие; они изоморфны (взаимооднозначно отображают друг друга) и параллельны.

Наиболее кардинальной альтернативой выше обозначенным парадигмальным установкам в психологии выступило направление, центральным пунктом которого является отказ от индивидуальных представлений о человеке, от редукции всей полноты человеческой реальности к статусу природного, социального или познающего индивида в своей отдельности; здесь главным образом обсуждаются механизмы преобразования культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности мира (форм) культуры. По этому центральному пункту данное направление целесообразно выделить в особую парадигму — *культурализм*, понятийный строй которого задается соотношением «человек — культура».

Культуральная точка зрения на сущность человеческой психики и ее развитие состоит в принципиальном преодолении базовых схем вышеобозначенных парадигм: не существует прямого и непосредственного соотношения «человек — природа», «человек — общество». Во-первых, и природа, и общество, являясь фундаментальными предпосылками становления человека, не становятся прямо содержательными характеристиками ни самой его личности, ни ее мира; они всегда имеют ценностную валентность и конкретно-исторический облик, обнаруживают себя перед человеком как вполне определенные канонические формы культуры; а во-вторых, даже с этими формами невозможна непосредственная встреча, невозможна прямая их интериоризация. Чтобы они раскрылись в своем истинном содержании, чтобы оказалось возможным приобщение к ним, всегда необходим «посредник», тот или иной тип медиатора, в качестве которого может выступить знак, слово, символ, миф и другое. Именно через них происходит кардинальное преобразование так называемых натуральных психических форм в культурные, собственно человеческие способности.

Таким образом, базовой объяснительной схемой в данной парадигме является соотношение «личность — канон», в котором делается попытка преодолеть разрыв и противопоставление внешнего — внутреннего, объективного — субъективного, биологического — социального, идеального — материального, интериоризации — экстериоризации и прочего, столь характерных для парадигм классической психологии. Развитие в культурализме — это многообразие форм знаково-символического опосредствования, «окультуривание природы». При всей убедительности и притягательности методологии культурализма в психологических исследованиях одним из трудных вопросов остается проблема оснований для ориентации человека в многообразии и иерархии культурных ценностей.

В той или иной мере на данные методологические парадигмы ориентировались авторы учебных программ и учебников по психологии для студентов педагогических вузов. В содержании учебного материала психологических дисциплин

можно отметить странное несоответствие: в курсе общей психологии наблюдался «крен в сторону биологии» (подробно описывались физиологические механизмы психической деятельности), а в курсе возрастной и педагогической психологии, напротив, природно-органическим основам психического не придавалось существенного значения. Определяющая роль в онтогенезе человека отводилась социальным факторам развития, целенаправленному внешнему воздействию на ребенка, механизму интериоризации как основному пути формирования сознания, деятельности, личности человека. Значительное место в курсах общей, возрастной и педагогической психологии отводится познавательным процессам и особенностям их развития в онтогенезе. В психологии обучения до сих пор сильны позиции когнитивно-гносеологических теорий учения и обучения.

Рассмотренные выше методологические парадигмы лишь частично отвечают на основные вопросы развития и образования человека. В пределах этих парадигм невозможно понять психическое развитие как процесс качественных преобразований; ни приспособлением, ни формированием, ни интериоризацией нельзя объяснить возникновение принципиально нового (не субъективно, а объективно нового).

Невозможно объяснить саму способность выхода субъекта за пределы какой-либо жизненной ситуации, понять, как можно создать нечто такое, что заранее не представлено в социальном опыте и не существует в органических предпосылках; как объяснить творчество и беспрецедентный опыт субъекта; как возможна способность отдельного индивида к саморазвитию, к преодолению собственных пределов и ограничений. Проблемы становления человека, условия перехода в режим саморазвития и самопроектирования (то есть собственно вопрос о механизмах развития) в обозначенных подходах всегда были и остаются за пределами прямого анализа.

Принципиально иные возможности в объяснении феномена человека во всей его полноте предоставляет *антропологическая парадигма*, оформляющаяся в современной психологии. Основным смыслом антропологического подхода к психологическому изучению человека состоит в необходимости рассмотрения самого человека как целого во всем многообразии его жизнедеятельностных обликов: и как природного индивида, и как социокультурного субъекта, и как духовно-практического существа.

Антропологический принцип объемлет собой все другие парадигмальные установки, но не «снимает» их (в гегелевском смысле). Все они реализуются в основополагающем единстве, в соотношении «человек — мир» [2, 9], в истории индивидуальной жизни, в которой каждый человек предстает одновременно и как природно-общественное, и как духовно-практическое существо в совокупности своих сущностных сил и родовых способностей. С точки зрения антропологического принципа, исторически сложившиеся системы представлений о человеческой реальности являют собой, с одной стороны, *предпосылки развития* (природа, социум), с другой — *условия развития* (культура, Божественная реальность). Особый класс задач, решаемых в рамках антропологической парадигмы — выявление и описание механизмов преобразования человеком природных и социальных предпосылок, культурных и духовных условий в средства своего развития и саморазвития.

В опоре на положения антропологической парадигмы нами обосновывается проект психологической антропологии как целостного учения о субъективной реальности человека, его становлении и развитии в образовании и как содержания психологического образования педагога.

Психологическая антропология — это учение о субъективной реальности во всей ее полноте: онтологии, строении, условиях и движущих силах развития, закономерностях ее образования в интервале жизни. Центральной категорией психологической антропологии является *субъективность*. Субъективность выражает сущность внутреннего мира, родовую специфику и способ жизни человека. Человеческая субъективность есть форма практического освоения мира. Само возникновение и существование субъективности обусловлено реализацией именно практических отношений человека к другому человеку, миру, обществу, истории, самому себе, овладением и сознательной регуляцией этих отношений. Специфическое отличие субъективности от других процессов и явлений объективного мира состоит именно в *отношении к ним*, ко всему внешнему; ее специфика состоит в самопричинении, в самообусловленности [7, 10].

Представление родовой сущности человека и его онтологии необходимо для реконструкции принципа и способа его развития, его жизненного пути. Иначе говоря, онтология человека должна выступить основой для построения психологии человека, описания его онтогенеза и становления в образовательных процессах. При этом категории онтологии человека должны быть представлены при описании развития и образования человека.

Родовая сущность человека выражена в таких атрибутах, как деятельностьное бытие, общественная природа, сознательный способ жизнедеятельности. Деятельность, общность, сознание составляют онтологию человека. Для понимания онтологии человека важно зафиксировать деятельность как способ взаимоотношения человека с окружающим миром, состоящий в его целесообразном изменении. Деятельность человека сознательна и осуществляется в сообществе других людей, то есть совместна.

Описание общественной природы человека — исключительно важная и сложная задача представления онтологии человека. Здесь необходимо совместить философско-социологический и социально-психологический взгляды на человека, осветить проблемы взаимосвязи человека и общества во всей ее сложности и противоречивости, преодолеть упрощенно-социологические взгляды на природу человека. Принципиальное значение имеет описание структуры человеческих объединений как системы связей и отношений внутри них, деятельное преобразование которых приводит к становлению индивидуальных способностей, а также различение социальной организованности и со-бытийной общности как различных форм социального бытия человека [11].

Исходным в понимании сознания является представление его как атрибута социального и деятельностьного способа бытия человека. Сознание изначально существует в сообществе, в социальных структурах как идеальное представление своего места в совместной деятельности. Такое понимание сознания имеет принципиальное значение для выявления связи индивидуального и общественного сознания, а также механизмов становления сознания человека в онтогенезе. Совместное бытие, общение и деятельность взрослого и ребенка, разделение и согла-

сование совместной деятельности — пространство, где становится индивидуальное сознание ребенка и развивается сознание взрослого.

При изложении собственного понимания содержания и уровней организации субъективной реальности человека мы исходили из установки на целостное представление человека. Целостное описание человека возможно через формы тотальной организации, через его различные проекции как целого. Это проекции человека как *индивида*, как *субъекта*, как *личности*, как *индивидуальности* и как *универсума*. Человек как индивид, согласно Б.Г. Ананьеву, предстает в своих возраст-но-половых и индивидуально-типических свойствах, в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей [1]. Познание человека как индивида предполагает рассмотрение природных основ его психологии.

Человек как субъект также есть целостная форма бытия человека [3]. Субъектность человека представлена желательной, чувствующей, разумной сторонами. Интеграция и обобщение в жизнедеятельности человека способов реализации этих трех сторон приводит к формированию характера и способностей субъекта.

Центральным модусом человека является личностное бытие. Личность — человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других. Личные ценности, свобода, самостоятельность, ответственность, достоинство личности, перспективы, стратегия жизни и цели личности составляют психологические образования личности.

Высшим синтезом, интегральным результатом жизненного пути человека в психологии принято считать индивидуальность как своеобразие и неповторимость человека одновременно как индивида, как субъекта и как личности. В индивидуальности человек предстает как уникальная, самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности. Психологические образования индивидуальности человека составляют система смысловых отношений и ценностных ориентаций, мировоззрение, совесть, вера.

Высшим этапом развития субъективной реальности человека в его родовом качестве является универсализация. Универсальность субъективного бытия человека есть полнота человеческой реальности во всех ее измерениях; человек как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной бесконечности, в ней человек предстает как микрокосм, как индивидуальность, тождественная человеческому роду [2, 9].

Прослеживание хода психологического развития человека, выявление его закономерностей и динамики составляет отдельную задачу психологической антропологии. Для концептуального обоснования психологии развития человека точкой отсчета для нас выступило современное состояние отечественной возрастной психологии. В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [4] — общераспространенной в возрастной психологии и в педагогической практике — внутренний мир человека формируется путем присвоения инструментально-смыслового содержания культуры: культура как бы заполняет внутреннее пространство индивида, вытесняя и преобразуя его натуральные психологические структуры. Однако при таком понимании процесса развития — как присвоения или усвоения общественного опыта не остается места для саморазвития и самоопределения личности.

В основу построения общей теории развития субъективности положены идеи и категории, разрабатываемые В.И. Слободчиковым [10]. Достоинство его

подхода мы видим в том, что здесь полно представлен набор категорий, описывающих процессы развития субъективной реальности, предложена интегральная периодизация развития на весь период жизни человека, намечены линии описания его развития на разных ступенях онтогенеза, механизмы смены периодов и стадий. Согласно этому учению, развитие человека происходит в сообществе других людей: взрослый составляет онтологическое основание развития ребенка. *Со-бытие* как совместное бытие ребенка и взрослого есть *ситуация развития*, где зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребенку впоследствии «встать в отношение» к своей жизнедеятельности. *Движущую силу* процесса развития субъективной реальности составляют процессы *обособления — отождествления*. Обособление фиксирует процесс отделения ребенка от взрослого, при котором происходит преобразование связей в отношения, становление и развитие органов субъективности, внутреннего мира ребенка. В процессе отождествления происходит порождение новых связей, обеспечивающее новую форму единства ребенка и взрослого и тем самым приобщение его к наличным формам культуры. Конкретными *механизмами развития* являются процессы *подражания и рефлексии*. Подражание обеспечивает связь, единство участников со-бытия в общем для ребенка и взрослого содержании. Посредством подражания ребенок осваивает культурные образцы и нормы поведения и деятельности. Посредством рефлексии ребенок превращает общее содержание в индивидуальную способность. *Направление развития* — через ступени оживления (телесность), одушевления (субъектность), персонализации (личность), индивидуализации (индивидуальность) *к универсальности* (универсум). Универсальность бытия человека задает вектор его индивидуального развития. На каждой из этих ступеней развитие результируется в наборе способностей как функциональных органов субъективности.

Исходной основой построения теории развития субъективности в образовательных процессах является анализ классической проблемы соотношения обучения и развития. Мы исходим из последовательной реализации положения об образовании как всеобщей форме развития, как специально проектируемом и организуемом процессе, осуществляющемся в образовательных учреждениях. Всякое образование развивает, но развивает определенные, проектируемые образовательными программами (содержанием, формами, методами обучения и воспитания) способности и качества человека [6].

Психология образования строится на основе категорий, понятий, теорий и схем психологии развития, с помощью которых анализируются основные виды образовательных процессов — обучение, воспитание, формирование, социализация на основных ступенях образования — дошкольного, начального, среднего, высшего, постдипломного. Особенностью психологии образования человека как части психологической антропологии является включение в ее категориальный состав понятийного аппарата социальной психологии: она содержит описание социально-психологических связей и отношений педагогов и учащихся, психологических особенностей общения и взаимодействия старших и младших.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.
2. Арсеньев А.С. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопр. философии. 1993. № 5.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 4.
5. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Иванов В.П. Человеческая деятельность — познание — искусство. Киев, 1977.
8. Исаев Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1999.
10. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000.
12. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1993.

Н.А. Фомина

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, которые реализуются совокупностью его многообразных деятельностей, — считал А.Н. Леонтьев. Поэтому изучение проявлений личности в той или иной деятельности и есть путь к пониманию личности в ее действительной психологической конкретности.

Становление личности субъекта деятельности происходит не только в процессе овладения ею общественно-историческими формами деятельности, но и в организации деятельности своей активности, личностном способе регуляции деятельности, психологических качествах, необходимых для ее осуществления.

Как отмечали С.Л. Рубинштейн, В.А. Артемов, одним из основных видов человеческой деятельности является общение, а средством его осуществления — речь, то есть акт индивидуального пользования языком, процесс выражения мыслей, чувств, волеизъявлений посредством языка в процессе общения.

Большинство отечественных психологов (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов) рассматривают речь или в виде речевых действий, включенных в другие виды деятельности, например, трудовую, познавательную, или как самостоятельную, своеобразную речевую, речемыслительную или текстовую деятельность, представляющую собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения.

На наш взгляд, продуктивной является трактовка речевой деятельности как самостоятельного вида человеческой деятельности, развиваемая И.А. Зимней и опирающаяся на основные положения психологии человеческой деятельности Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, согласно которым деятельность — это форма активного, целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чем-либо. Речевая деятельность определяется как активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения.

О самостоятельности речевой деятельности говорит прежде всего то, что ее источником является собственная, присущая только этой деятельности коммуникативно-познавательная потребность, то есть «необходимость», «нужда» в выражении мысли и получении речевой информации, собственно человеческая потребность вербального осмысления окружающей действительности.

Кроме того, она определяется трехуровневостью структуры, включающей мотивационно-побудительный, ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический) и исполнительный уровни. В то же время в этой структуре выделяются предметный и операциональный уровни деятельности. Мотивационно-побудительный уровень реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели деятельности как будущего ее результата. Он представлен коммуникативно-познавательной потребностью, которая, находя себя в предмете речевой деятельности, в качестве которого выступает мысль, становится внутренним коммуникативно-познавательным мотивом речевой деятельности. Л.С. Выготский справедливо подчеркивал, что сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. Ориентировочно-исследовательский уровень — это уровень планирования, программирования и внутренней языковой организации предметного, содержательного плана речевой деятельности, на котором реализуется отбор средств и способов формирования и формулирования собственной или чужой мысли в процессе речевого общения. Каждый единичный акт, деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение, — отмечает А.А. Леонтьев. Исполнительный, реализующий уровень может быть внешне выраженным, например, в артикуляционных движениях деятельности говорения, и внешне невыраженным, например, при слушании.

Речевая деятельность, как и любая другая, характеризуется предметным (психологическим) содержанием, в которое включаются предмет, средства, способы, продукт и результат. *Предмет* речевой деятельности — это мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности (ее выражение при говорении и письме и воссоздание при слушании и чтении). *Средством* существования, формирования и выражения мысли является язык или языковая система разноуровневых единиц — фонетических, лексических и грамматических средств. *Способ* формирования и формулирования мысли как предме-

та речевой деятельности в самом процессе ее реализации — это и есть речь. В качестве *продукта*, в котором объективируется, материализуется, воплощается речевая деятельность, выступают умозаключение (при чтении и слушании) и высказывание или текст (при говорении и письме). *Результатом* речевой деятельности может быть понимание смыслового содержания текста, ответное говорение при слушании и характер рецепции другими людьми при говорении и письме. С.Л. Рубинштейн утверждал, что о деятельности в специфическом смысле слова мы будем говорить только там, где есть воздействие, изменение окружающего. В случае речевой деятельности, например, говорения в результате воздействия говорящего на партнера общения происходит изменение в его информационном поле.

Речевая деятельность имеет свою единицу, в качестве которой в рецептивных видах (слушании и чтении) выступает смысловое решение, а в продуктивных (говорении и письме) — речевой поступок (действие), содержанием которого является передаваемое субъектом деятельности с определенным коммуникативным намерением смысловое содержание высказывания, а формой — лексико-грамматическое и интонационное оформление.

Как и всякая другая, речевая деятельность определяется единством двух сторон — внешней, исполнительной, реализующей саму деятельность, и внутренней, внешне не наблюдаемой. В этом проявляется принцип единства сознания и деятельности, согласно которому, по С.Л. Рубинштейну, психика, сознание является внутренней, интегральной частью деятельности, формируемой в деятельности и определяющей ее реализацию. В качестве внутренней стороны деятельности, осуществляющей ее организацию, планирование и программирование, выступают потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание. Сложное их единство служит тем общефункциональным психологическим механизмом, посредством которого осуществляется деятельность вообще, и речевая деятельность, в частности. Основным механизмом, реализующим рецептивные виды речевой деятельности (слушание и чтение), является смысловое (зрительное или слуховое) восприятие, а продуктивные (говорение и письмо) — процесс смысловыражения (или речепорождения, речепроизводства). Речевая деятельность реализуется посредством сложного речевого механизма, в который входят механизмы общефункциональные, такие как осмысление, опережающее отражение в форме вероятностного прогнозирования и «упреждения», оперативная и постоянная память, и основывающиеся на них специфические речевые механизмы, например, фонационные, смыслообразующие и другие.

Являясь процессом индивидуального пользования языком, речь, речевая деятельность диалектически сочетает в себе общее и частное. Общее состоит в обязательном сохранении в речи лексических, грамматических, фонетических, интонационных норм, присущих тому языку, которым пользуется говорящий. Частное — то, что отличает речь одного человека от речи другого. Будучи произведена индивидуумом, речь, как и всякое действие, поступок, несет на себе отпечаток различных индивидуальных особенностей человека, являясь репрезентантом личности, — подводит итоги В.И. Ильина.

В последнее время активно обсуждается вопрос о существовании языковой личности, по Ю.Н. Караулову, то есть личности, выраженной в языке (текстах) и через язык, личности, реконструированной в основных своих чертах на базе языковых средств.

Понятие «языковая личность» вмещает в себя психический, социальный, этический и другие компоненты личности, преломленные через ее язык, то есть оно углубляет, развивает, насыщает дополнительным содержанием понятие личности вообще.

Под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определенной целевой направленностью. В этом определении соединяются характеристики индивидуальности человека и особенности порождаемых им текстов. Следовательно, к языковой личности как объекту изучения можно прийти или от психологии языка и речи, или от закономерностей научения языку, или от языка художественной литературы.

По мнению Ю.Н. Караулова, полное описание языковой личности предполагает характеристику семантико-строеного уровня ее организации, реконструкцию языковой модели мира или тезауруса данной личности, а также выявление ее жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящихся отражение в процессах порождения текстов и их содержании. Исходя из этого он развивает концепцию «трехуровневого представления модели языковой личности» и выделяет лексикон — вербально-семантический уровень, отражающий владение лексико-грамматическим фондом языка, тезаурус — лингво-когнитивный уровень, уровень картины мира, и прагматику — систему коммуникативных ролей, мотивов, целей, которые руководят личностью в процессе коммуникации, полагая, что на каждом из уровней структура языковой личности складывается из специфических типовых элементов (отдельных слов или стереотипных словосочетаний, обобщенных понятий или устойчивых коммуникативно-деятельностных потребностей).

Возможны и другие способы представления языковой личности. Один из них исходит из понимания языковой личности как многокомпонентного набора языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности: готовности осуществлять адекватный выбор лексических средств, оперировать грамматическими структурами, владеть различными языковыми нормами (орфографическими, пунктуационными и т. д.). Другой представляет языковую личность в трехмерном пространстве, то есть анализирует данные об уровневой структуре ее языка (фонетике, грамматике, лексике), типах речевой деятельности (говорении, слушании, письме, чтении) и степени овладения языком (лексическом запасе, знании основных закономерностей языка, умениях реализовывать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка, отраженном в речи всего разнобразия, богатства языка, соответствия языковых средств сфере общения, коммуникативной ситуации).

В большинстве исследований, посвященных анализу языковой личности, основное внимание уделяется ее лингвистическим, языковым характеристикам и значительно меньше — важнейшим психологическим аспектам личности, раскрывающим ее как конкретную индивидуальность. Необходим комплексный подход к анализу личности как единого лингво-психологического объекта изучения.

В нашей работе решается задача комплексного анализа свойств личности: с одной стороны, ее коммуникативно-деятельностных, лингвистических характеристик, а с другой — характеристик индивидуально-типических, психологических.

Исследуя текст, высказывание как продукт индивидуальной речевой деятельности, можно диагностировать индивидуально-психологические особенности языковой личности, поскольку в нем «объективируется», воплощается, материализуется все психологическое содержание деятельности. Рядом авторов выявлены индивидуально-типические особенности, устойчиво проявляющиеся в различных речевых ситуациях. Учеными исследовались индивидуальные характеристики речевой активности (Н.С. Лейтес), механизмы порождения и понимания речи (Н.И. Жинкин), типы владения иностранными языками (Б.В. Беляев); психологические закономерности усвоения иностранного языка (А.А. Алхазисвили, В.А. Артемов, Б.А. Бенедиктов, И.А. Зимняя, М.К. Кабардов), разные стили мыслительных процессов (З.И. Клычникова, Э.А. Голубева). В этих исследованиях показано, что стилевые характеристики формируются на основе определенных природных физиологических предпосылок, задатков, индивидуальных и типологических особенностей субъектов.

В психологической науке также немало работ, посвященных изучению разнообразных индивидуальных свойств субъекта речевой деятельности. Их можно разделить на несколько направлений.

Прежде всего это исследования репрезентации в тексте половозрастных, социальных и национальных признаков субъектов говорения. Различия по половому признаку выражаются в том, что женщины по сравнению с мужчинами больше употребляют семантически опустошенных слов (междометий, усилительных слов), прилагательных, наречий, пользуются более распространенными предикативными схемами высказываний (R. Lakoff, D. Bolinger), у них больше вежливых, официальных форм (M. Blakar), как правило, отсутствуют технические термины (J. Milroy), а стиль речи приближается к литературному (M. Blakar). Возрастные особенности субъектов говорения проявляются в синтаксической структуре высказывания, в снижении уровня владения связной речью к старости (Л.В. Дудник), в употреблении устаревших или современных слов (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, В.И. Батов). Национальная принадлежность говорящего выявляется в тексте как продукте речевой деятельности в виде «национальных обертонов» научных терминов (Г.В. Гачев), различий синтаксических структур (С.В. Неверов), смысловых связей (Л.А. Грумадене), употребления лексических единиц (Ю.А. Сорокин, M. Halliday). По языковым и речевым характеристикам возможна также идентификация социального статуса субъекта — уровня его образования и культуры, профессиональной принадлежности (М.Я. Демьяненко, Л.С. Школьник, U. Labov, K. Sherer).

Второе направление составляют исследования, посвященные выраженности в тексте эмоциональной, мотивационной и интеллектуальной сфер субъекта речевой деятельности. Выраженность в тексте эмоциональной сферы говорящего отмечали Н.В. Витт, Гридин В.Н., А.А. Леонтьев, Э.Л. Носенко, А.А. Сергеев, Е.Д. Кокорева. Так, например, лингвистическими маркерами состояния эмоциональной напряженности считаются изменение порядка слов, возрастание числа случаев грамматической незавершенности, прерывание цепи линейного развертывания текста, нарушение грамматической согласованности между сло-

вами и отдельными частями высказывания, обеднение лексики и некоторые другие. Что касается выраженности в тексте мотивационной и интеллектуальной сфер субъекта речевой деятельности, то J. Nunnally, например, отмечает связь особенностей высказывания с потребностно-мотивационными параметрами субъекта, а также по выбору им лексических, логико-грамматических и стилистических средств определяет интеллект говорящего. А.А. Сергеев считает, что направленность мотивации сказывается на общем объеме текста и на его логико-семантическом аспекте.

К третьему направлению можно отнести исследования выраженности в тексте различных свойств личности. С.С. Дашковой установлены взаимосвязи между общим объемом высказывания и такими характеристиками человека, как замкнутость, озабоченность, осмотрительность, принципиальность, властность и прочее. А. Oilman и R. Brown проследили влияние на выбор лексических средств аналитичности-синтетичности, конкретности-абстрактности, пассивности-активности, агрессивности-доброжелательности.

Как видим, большая часть этих работ посвящена изучению объективации в тексте отдельных, частных характеристик. Исключение составляют только некоторые исследования относительно более общих характеристик индивидуальности: экстраверсии / интроверсии (Л.А. Хараева, Т.Н. Калентьева), экстернальности / интернальности (М.М. Смирнова), типов саморегуляции психической активности (Н.А. Мирошкина), психологических проявлений индивидуальности (Е.Ю. Чеботарева).

На наш взгляд, необходим системный подход к выраженности в тексте различных компонентов личности, который предполагает «рассмотрение психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» (Б.Ф. Ломов), то есть анализ всех ее структурных компонентов в единстве и взаимосвязях. Такой подход к исследованию различных психических явлений является одним из наиболее продуктивных, так как обеспечивает фундаментальность научных знаний.

Целостное изучение личности также предполагает анализ всех ее структурных компонентов в единстве и взаимосвязях. Однако пока еще отсутствует общепринятая целостная концепция личности, ее психологической структуры, а значит и системного анализа. Учесть же все психологические характеристики, входящие в различные структурные компоненты личности, практически невозможно.

Известно, что в структуру личности входят обобщенно-мировоззренческие и мотивационно-потребностные образования, составляющие направленность личности, общие и специальные способности, характер и темперамент (Б.Г. Ананьев, Э.А. Голубева, Б.Ф. Ломов, Н.И. Рейнвальд, С.Л. Рубинштейн). Эти структурные компоненты, имеющие свою специфику, чаще всего изучаются автономно, вне их связей и отношений (А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, К.К. Платонов). Лишь в отдельных исследованиях рассматриваются связи между этими компонентами. Например, Б.Г. Ананьев и К.К. Платонов исследуют взаимосвязи в развитии способностей и характера. Ближе всех к целостному описанию личности работа Э.А. Голубевой, в которой взаимосвязь направленности, характера, способностей и темперамента рассматривается на основании таких переменных, как активность,

саморегуляция, эмоциональность и побуждения, являющихся связующими характеристиками между различными структурными компонентами личности.

Целостный анализ личности может быть осуществлен путем выделения и изучения ее базовых свойств (К.А. Абульханова-Славская, А.И. Крупнов, Н.И. Рейнвальд), позволяющих полно и конструктивно представить ее различные компоненты через наиболее общие, интегральные переменные.

Мы считаем продуктивным целостный, системный подход к изучению личности с позиций «интегральных переменных и основных, базовых свойств личности», разрабатываемый А.И. Крупновым.

Теоретической основой этого подхода является концепция «наиболее общих оснований индивидуальности человека» (В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, А.И. Крупнов, Н.С. Лейтес, В.М. Русалов), согласно которой из множества частных психофизиологических и психологических характеристик индивидуальности человека можно выделить наиболее обобщенные, интегральные переменные, которые вбирают в себя некоторую множественность частных индивидуальных признаков. В качестве таких интегральных переменных, согласно современным исследованиям, выступают континуумы активности, направленности и саморегуляции.

Активность и саморегуляция, выступающие как разные стороны единой первоосновы способностей (Н.С. Лейтес), а также проявляющиеся в темпераменте и характере (Э.А. Голубева, А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов), являются общими, подлинно универсальными условиями развития индивидуальности человека.

Активность и саморегуляция всегда направлены. Направленность как системообразующий фактор также обнаруживается в различных компонентах личности: в темпераменте — в характеристиках интроверсии-экстраверсии, в способностях — в интересах, склонностях, призваниях, в характере — в обобщенно-смысловых, мировоззренческих свойствах личности, в мотивах, идеалах, стремлениях, убеждениях (Э.А. Голубева, Б.Ф. Ломов, Н.И. Рейнвальд, В.В. Шорохова).

Следовательно, активность, направленность и саморегуляция и являются магистральными, связующими линиями, которые, пересекая различные образования личности — мировоззренческие, мотивационно-потребностные, характер, способности и темперамент, как бы вбирают в себя все новые и новые качественные характеристики, наполняясь каждый раз своим специфическим содержанием. При этом каждая из них имеет два полюса: полюс произвольных психофизиологических характеристик, тесно связанных с темпераментом и нейрофизиологическими особенностями индивида, и полюс произвольных, социально-психологических характеристик, детерминированных в большей мере средовыми факторами и социальными отношениями.

Каждая из этих интегральных переменных — активность, саморегуляция и направленность — концентрирует вокруг себя определенный набор свойств личности, то есть три группы базовых свойств, которые наиболее полно выражают целостную сущность личности. Например, континуум активности может быть охарактеризован на психофизиологическом уровне такими характеристиками, как активность или реактивность, а на характерологическом — такими базовыми свойствами личности, как инициативность, любознательность, трудолюбие; континуум саморегуляции на психофизиологическом уровне — интернальностью или экстернальностью, а на характерологическом — настойчивостью, ответственностью, организованностью, целеустремленностью; континуум направленности — на психо-

физиологическом — интровертированностью или экстравертированностью, а на характерологическом — такими базовыми свойствами, как общительность, альтруизм, эгоцентризм, коллективизм.

Исходя из этого системный, целостный анализ личности может быть осуществлен путем выделения и изучения ее базовых свойств, позволяющих полно и конструктивно представить ее различные компоненты или структурные образования через наиболее общие, в некотором смысле формализованные, интегральные переменные — активность, направленность и саморегуляцию.

Индивидуальные особенности личности проявляются в речевой деятельности, а точнее, в ее продукте — тексте как в собственно лингвистических характеристиках текста (на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях), так и в психологических компонентах речевых действий.

При анализе текста в качестве его *языковых характеристик* выступают объем словаря, определяемый общим количеством слов, лексическая насыщенность (количество значимых слов) и вариативность (неповторяемость слов), правильный отбор лексических единиц, их сочетаемость, а также грамматическая правильность оформления мысли; в качестве речевых — связность и комплексированность (усложненность) высказываний. Содержательно-смысловой уровень высказываний отражается в полноте и точности денотатной схемы, предикативной структуре высказывания, различных смысловых связях и отношениях (действия, признака, состояния, пространства, времени, причины, условия, цели, следствия), логичности и последовательности повествования, соответствии основной теме.

К собственно *психологическим компонентам речевых действий* можно отнести следующие: мотивационный, операционально-динамический, когнитивный, эмоциональный, регуляторно-волевой и продуктивный (А.И. Крупнов). *Мотивы действий* проявляются в субъективации или объективации действий в ситуации, то есть выборе себя или другого в качестве действующего лица, социоцентрической направленности действий на удовлетворение интересов и желаний других, либо эгоцентризме или замыкании на своих личных потребностях и мотивах. Также выявляется коммуникативная ориентированность действий по параметрам обращенности, вопросительности, повелительности и сослагательности. К *операционально-динамическим характеристикам* действий относятся многообразие, оригинальность или стереотипность приемов и способов действий в ситуации, а кроме того, разнообразие используемых языковых средств — объем высказываний и лексическая вариативность. *Когнитивный компонент* характеризуется по степени осмысления заданной темы, отмечается общая направленность высказывания на осмысление, анализ ситуации или на ее простое описание. *Эмоциональные характеристики* проявляются в эмоциональной насыщенности текста (количестве эмоционально окрашенных лексических единиц и фраз), модальности субъективно-личных переживаний (преобладании положительных или отрицательных эмоций), а также в оценочности и размерности, отраженных в высказывании. *Регуляторно-волевые характеристики* (активность или пассивность регуляции) анализируются по наличию или отсутствию волевых усилий в действиях, логической последовательности или хаотичности осуществления действий, их планомерности, анализу, а также самоконтролю речевой деятельности (усилениям, уточнениям мыслей). *Продуктивно-результативный компонент* речевых действий определяется их результативно-

стью, успешностью, то есть точностью, содержательностью, понятностью, логичностью, правильностью и выразительностью речи.

Например, в речевой деятельности, а точнее, в ее продукте — речевом высказывании или тексте, а также в общепсихологической структуре действий в заданной коммуникативной ситуации можно обнаружить следующие особенности речевой деятельности лиц с различными типами саморегуляции психической активности.

Речевую продукцию лиц с *первосигнально-непроизвольным типом* саморегуляции (более непосредственным, непроизвольным, с преобладанием образно-действенного стиля мышления, сочетающимся с факторами лабильности, слабости активированности нервной системы, в большей мере связанным с функционированием правого полушария) отличают прежде всего конкретность и образность лексики, а также наличие тенденции большего отражения в вопросах отношений состояния, что свидетельствует об особенностях образно-действенного, более конкретного, первосигнального типа мышления; свернутость действий, синтетичность мышления, непроизвольная регуляция. Для них характерны большая коммуникативная ориентированность действий в ситуации, внешний, экстеринальный тип контроля поведения в целом, проявление слабоволия при определенных обстоятельствах, большая эмоциональная насыщенность текстов, отражение в них характеристик оценочности и размерности, смысловых категорий, характеризующих причинно-следственно-условно-целевые отношения и отношения состояния, большой объем и комплексированность текстов. Также с первосигнально-непроизвольной саморегуляцией психической активности можно соотнести большую цельность и комплексированность высказываний, что объясняется большей целостностью восприятия, синтетичностью мышления, а в речевой деятельности — направленностью преимущественно на «речь». Тексты очень распространены, многословны, им свойственна большая лексическая насыщенность (количество однократно употребленных слов), что подтверждает большую речевую активность, направленность на общение их авторов.

Лиц с *второсигнально-произвольным типом* саморегуляции (связанным в большей степени с функционированием левого полушария, преобладанием второсигнальных функций, с опосредованием, вербальностью мышления [3], характеризуют нейтральный и обобщенный характер используемых лексических единиц; большой лексический запас; полнота охвата ситуации (актуализация большего количества глаголов-предикатов, несущих основную смысловую нагрузку по теме, составление более подробных, детальных планов действий); умение заранее планировать свои действия, развернутость действий, аналитичность мышления, произвольность регуляции; большая логичность и последовательность при переходах от одних пунктов программы к другим. Их отличают меньшая коммуникативная ориентированность действий, внутренний интернальный тип локуса контроля, детальное планирование действий и четкое следование намеченному плану, меньшая эмоциональная насыщенность и значительно меньший объем текстов. Лица с *второсигнально-произвольным типом* показывают лучшие способности в выборе средств формирования и формулирования мысли, демонстрируя лучшее владение языком. Их тексты более связаны, правильны в грамматическом и речевом отношении, поскольку их внимание в основном направлено на «язык», а не на «речь» [7].

Таким образом, в тексте как продукте речевой деятельности проявляются индивидуальные особенности конкретной своеобразной языковой личности как субъекта этой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / Под. ред. А.А. Леонтьева. Саратов, 1987.
2. Голубева Э.А. Структура личности в аспекте дифференциальной психологии и психофизиологии // Психология и психофизиология индивидуальных различий активности человека. Свердлов. пед. ин-т; Свердловск, 1983. С. 11—21.
3. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: (На материале интенсивного обучения): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
4. Крупнов А.И. Активность, направленность и саморегуляция в психологической структуре индивидуальности человека // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. Свердловск, 1987. С. 3—15.
5. Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности // Студент на пороге 21 века. М., 1990. С. 31—38.
6. Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. М., 1995. С. 9—25.
7. Мирошкина Н.А. Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.
8. Небылицын Б.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.
9. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972.
10. Платонов К.К. Способности и характер // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. С. 87—208.
11. Ушакова Т.Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 1. С. 107—115.
12. Фомина Н.А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002.

Л.А. Байкова

СУБЪЕКТНОСТЬ, СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ, УСТАНОВКИ: СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ СВЯЗЬ

Психология воспитания, один из важнейших разделов педагогической психологии, требует современного переосмысления предмета исследования и методологических основ его осуществления. На смену функциональному подходу и примитивному материализму в психологию XXI века пришла парадигма гуманистических ценностей культурно-антропологического подхода и синергетических

представлений [19] о человеке как целостной самоорганизующейся, саморазвивающейся нелинейной системы. К этой парадигме психологическая наука шла в течение столетия. Еще И.П. Павлов отмечал, что человек есть, конечно, система, как и всякая другая в природе, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам, но система единственная по высочайшему саморегулированию, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и совершенствующая. Однако только в конце XX века стали четко проявляться тенденции интеграции многочисленных теорий и концепций, в которых можно найти созвучные синергетике идеи: Э. Фромм разрабатывает концепцию гуманистического психоанализа, А. Маслоу приходит к гуманистической психологии через соединение психоанализа и экзистенциализма, В. Франкл утверждает идею о поиске смысла жизни как врожденной потребности человека. Современные идеи психологии смысла Д.А. Леонтьева [9] являются продолжением, развитием идей А.Н. Леонтьева [8], изложенных в психологической теории деятельности и работ о смысле жизни В. Франкла [18].

Интегративные процессы в психологической науке дают основание для уточнения ряда положений психологии воспитания. Предмет ее исследования — закономерности и механизмы развития личности в условиях целенаправленно организуемых «социальных ситуаций развития». В контексте культурно-исторической концепции развития высших психических функций Л.С. Выготского [6] воспитание может рассматриваться как процесс культуроемкого развития человека. Содержанием данного процесса является овладение человеком ценностями общества. Интериоризированные общечеловеческие и национальные ценности становятся смысложизненными и ценностными ориентациями человека. Интериоризированные ценности-«значения» воплощаются в «личностные смыслы», которые становятся побудителями деятельности человека. Смысложизненные ориентации определяют стратегию жизнедеятельности, ценностные ориентации — тактику в жизненных ситуациях.

Понятие личностного смысла введено в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым и отражает характерную черту российской ментальности — поиск смысла жизни (К.А. Абульханова-Славская) [1]. Понятие смысла широко используется в конце XX века зарубежными учеными в логотерапии В. Франкла, психологии личностных конструктов Дж. Келли, этогеническом подходе Р. Харре, феноменологической психотерапии Ю. Джендлина, теории поведенческой динамики Ж. Ньютена. Основное значение термина «смысл» в психологии — это личностная значимость тех или иных явлений, сообщений или действий, их отношение к интересам, потребностям и жизненному контексту в целом конкретного субъекта. В исследованиях отечественных ученых используются сходные понятия, такие как «динамическая смысловая система» (А.Г. Асмолов), «смысловая сфера личности» (Б.С. Братусь), смысловая динамика (Ф.Е. Василюк), смысловая саморегуляция (Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников). В контексте деятельностного подхода отечественные ученые делают вывод об обусловленности личностных смыслов реальными отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью, о зависимости смыслообразования от потребностей личности, о системности смысловых образований и детерминированности их становления и развития характером деятельности.

В контексте гуманистической экзистенциальной психологии используется понятие «смысл жизни» (Р. Мэй, В. Франкл). Решая ряд философских проблем жизни и смерти, свободы и ответственности, смысла и бессмысленности суще-

ствования, В. Франкл [18] делает вывод об основной, базовой потребности человека. Основным, сугубо человеческим стремлением, по Франклу, является стремление обрести смысл своего существования. Сама жизнь ставит этот вопрос перед ним, и человеку приходится постоянно отвечать на него не словами, а действиями. Человек несет ответственность за осуществление своего уникального смысла жизни. Этот феномен, эту способность человека Франкл называет самотрансценденцией человека. Самотрансценденция — «сущность существования». Быть человеком — значит быть направленным не на себя, а на что-то иное, высокое. Человеческое бытие всегда ориентировано вовне на нечто, что не является им самим, на что-то или на кого-то: на смысл, который необходимо осуществить, или на другого человека, к которому мы идем с любовью. В служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя. Чувство найденного смысла дает человеку огромные душевные силы для преодоления жизненных трудностей. Наоборот, отсутствие смысла жизни, так называемый экзистенциальный вакуум, ведет к развитию невроза, делает человека беспомощным перед лицом трудностей. Здесь мы опять ссылаемся на В. Франкла, который утверждал, что необходимым условием психического здоровья является определенный уровень напряжения, возникающего между человеком, с одной стороны, и локализованным во внешнем мире объективным смыслом, который ему предстоит осуществить, с другой. Основной тезис учения: человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию, если это стремление остается нереализованным. Смысл жизни как служение людям и высшим чувствам является важнейшей общечеловеческой ценностью.

Какие психологические механизмы лежат в основе усвоения ребенком ценностей общества? На этот вопрос дает ответ теория Л.С. Выготского. Одна из выявленных закономерностей — ценности как и любые знаки культуры усваиваются и осваиваются ребенком, интериоризируются в процессе взаимодействия со взрослыми через сотрудничество взрослого и ребенка [6]. Факторами успешности освоения и овладения выступают наследственность (генотип, задатки), социальная среда (в том числе и воспитание), активность самого ребенка.

Активность изначально заложена в человеке. Понятие «субъектность», введенное в тезаурус современной отечественной психологии дает возможность объяснить способность человека к осознанной целесообразной самостоятельной активности.

Существуют два разных подхода к пониманию природы субъектности. Прежде всего, следует отметить, что в отечественной психологической науке в понимании термина «субъект» можно выделить два основных направления:

1. Б.Г. Ананьев [2], А.В. Брушлинский [5] трактуют понятие «субъект» как высшую форму развития «человеческого в человеке».

2. В.И. Слободчиков [16], А.В. Либин [10] трактуют понятие «субъект» как функциональный аспект конкретной формы активности человека во взаимодействии с миром и способности к саморазвитию.

Таким образом, и в трактовке понятия «субъектность» можно определить два подхода:

1. Субъектность как приобретаемая в процессе жизни способность осуществлять сознательную активность.

2. Субъектность как врожденная и развиваемая способность осуществлять осознанную активность.

В основе разрабатываемой нами концепции лежит гуманистическая идея о субъектности как врожденном свойстве человека.

Философская антропология (М. Шелер, Т. де Шарден) [19], педагогическая (К.Д. Ушинский) и психологическая антропология (В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Д.А. Леонтьев) выстраивают свои концепции на постулате о человеке как микрокосмосе, самосозидающем, трансцендирующем, открытом ко всяким возможностям. Смысл его жизни в движении, в постоянном духовном преобразовании себя, в актах выхода за свои пределы, в саморазвитии, в самовоспитании, в постоянном выборе, в самореализации.

Человек как душевная и духовная реальность обладает сознанием и самосознанием, рефлексивным сознанием. Появление рефлексии (в филогенезе и онтогенезе) знаменует возникновение у человека внутренней жизни, противостоящей жизни внешней, появления своего рода управления состояниями и влечениями, появления свободы выбора. Рефлексирующий человек становится субъектом своей жизни.

Исследования жизненного пути человека подтверждают факт, что онтогенез субъектности имеет разные формы на разных этапах жизни, связан с овладением собственным поведением, реакциями, внутренними состояниями, с целеполаганием и проектированием хода собственного развития.

Становление человека как активного самостоятельного существа, способного не только участвовать в деятельности, но проектировать ее, управлять ею, становится субъектом развития своей индивидуальности и жизненного пути связано с развитием субъектности.

Развитие субъектности осуществляется в процессе всей жизни, а значит проходит ряд этапов, качественно отличающихся друг от друга. Субъектную позицию можно рассматривать как качественное психическое новообразование в процессе развития субъектности. В разные возрастные периоды формируются субъектные позиции человека по отношению к разным сферам жизни и социальных отношений, поэтому можно выделить субъектную позицию в разных видах деятельности (в частности, в обучении, образовательном процессе) и в самопознании, субъектную позицию во взаимодействии с другими людьми, как участника межличностных, деловых и других социальных отношений.

Субъектность рассматривается в нашей концепции как присущее именно человеку свойство, заложенное природой, так же как и способность осуществлять рефлексивную деятельность.

В современной науке нет единодушного мнения об онтогенетических сроках становления субъектности. Слободчиков В.И. считает, что становление субъекта — постепенный процесс овладения индивидом душевной жизнью — происходит в раннем возрасте. Субъектность обнаруживается как подлинная самость (целостность «Я» с устойчивым миропредставлением и собственными действиями) [16].

В контексте нашей концепции нам ближе подход Н.М. Борытко [4], который утверждает, что становление и развитие субъектности не имеет четко очерченных возрастных границ, так как зависит от социальных и психолого-педагогических условий развития индивида.

Внутренняя организация субъектности включает психологические структуры: побуждения, механизмы регуляции деятельности: умения планирования, организации, способы осуществления, контроля, саморегуляции [4].

В соответствии с законами синергетики можно рассматривать рефлексивность и креативность как компоненты субъектности, лежащие в основе механизмов регуляции деятельности и взаимодействия людей, в основе развития субъектности.

Однако компоненты субъектности не имеют оценочных характеристик. Они могут рассматриваться лишь с позиций их существования в структуре субъектности того или иного индивида. Характер деятельности, ее значимость для общества и личности определяется ценностными ориентациями и установками, являющимися ее побудителями.

Установка создает соответствующую определенной деятельности психологическую готовность, определяет целесообразность протекания поведения субъекта даже в том случае, когда человек специально не думает об этом, не осознает этого. Д.Н. Узнадзе так характеризует сущность установки: «Это целостное состояние субъекта, это не просто какое-нибудь из содержаний его психической жизни, а момент ее динамической определенности, ... это не какое-нибудь определенное частичное содержание сознания субъекта, а целостная направленность его в определенную сторону, на определенную активность. Словом, это скорее установка субъекта как целого, чем какое-нибудь из его отдельных переживаний — его основная, его изначальная реакция на воздействие ситуации, в которой ему приходится ставить и решать задачи». [17, с. 164].

Субъектность — своего рода реактор активного развития личности. Ее душевное богатство, духовная наполненность может быть понята лишь при выявлении характера установок, мотивов, лежащих в основе активности личности и ее деятельности, осознании сущности ценностных установок, определяющих готовность к осуществлению взаимодействия с другими людьми и предметной деятельности. Усвоенные ценности выступают критериями самооценки в процессе рефлексии взаимодействия с другими людьми, предметной деятельности, а также осознания психических состояний человека.

Таким образом, субъектность, развиваемая в процессе жизни человека, качественно изменяется через наращивание, появление новых компонентов в ее структуре, а также через качественное изменение самих этих компонентов.

Культурно-антропологический и синергетический подходы в исследовании проблемы развития субъектности дают основание для формулировки нашей гипотезы синергетической взаимозависимости компонентов субъектности:

1. Субъектность — врожденная способность человека, развивающаяся в процессе жизнедеятельности, а значит, проходящая в процессе развития качественные, необратимые, направленные изменения, отражающиеся в ее структуре и содержании компонентов.

2. Развитие субъектности обусловлено культурно-историческим контекстом: каждое общество обуславливает определенное соотношение компонентов субъектности, их иерархию, приоритетность в этой иерархии того или иного компонента. Так, в демократическом обществе поощряется развитие рефлексии как способности осуществлять осознание внутренних состояний и смысла своей деятельности и взаимодействия. В тоталитарном государстве, в авторитарном обществе или сообществе людей развитие субъектности будет ограничиваться набором умений осуществлять исполнительские функции. А проявление субъектности может поощряться в ограниченном круге деятельностей и сфер жизни.

3. Вершиной качественного изменения субъектности является сформированность субъектной позиции как совокупности установок к какой-либо сфере жизнедеятельности человека. Возможно разное качественное проявление субъектности у одного индивида в сфере социальных отношений, предметной деятельности, межличностного взаимодействия с людьми. Так может быть сформирована субъектная позиция в образовательном процессе и отсутствовать как таковая в общественной жизни.

4. В контексте нашей концепции развития субъектности как основы развития психики лежит идея В. Франкла о том, что стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни — врожденная мотивационная тенденция, присущая всем людям. Таким образом, можно утверждать, что субъектность развивается, разворачивается в процессе жизни человека благодаря постоянному поиску им смысла жизни. Опираясь на идею В. Франкла о путях, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: с помощью того, что мы даем жизни (ценности творчества); с помощью того, что мы берем от мира (ценности переживания); посредством позиции, которую мы занимаем по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить (ценности отношения).

Формирование смысложизненных ориентаций и смысла жизни ведет к формированию установок в структуре субъектности:

- на себя как субъекта своей жизни и творца своего внутреннего мира,
- на свою деятельность и взаимодействие с другими людьми как творческий преобразующий окружающую жизнь и внутренний мир человека процесс,
- на других людей как субъектов диалога и сотрудничества.

Совокупность этих установок и рождает субъектную позицию как качественно новый этап в развитии субъектности. Наш вывод соотносится с идеей В. Франкла о том, что свобода человека по отношению к внешним обстоятельствам не беспредельна, а выражается в возможности занять по отношению к ним ту или иную позицию.

Таким образом, развитие субъектности как врожденной способности обусловлено культурно-историческим контекстом и задачами воспитания.

В эпоху проявления тенденций развития постиндустриального информационного гражданского общества общечеловеческие ценности становятся мерилом не только межличностных отношений, но и мировой политики, культуры, социально-экономических отношений. Неважно, какой канал распространения имеют эти ценности — религия или гуманистическое просвещение, главное — эти ценности становятся известны подрастающему поколению, они усваиваются и осваиваются, интериоризируются. Для одних более легкий путь усвоения «значений» — рациональный — осознание, понимание и принятие. Для других — эмоциональный, созвучие с собственными чувствами любви, справедливости, гармонии, красоты. Главное — общечеловеческие ценности поняты, приняты, усвоены растущим человеком. Для одних это путь неосознаваемого формирования установок, для других — осознанный отбор ценностей-«значений». Но в любом случае идет формирование «личностных смыслов». Рефлексия позволяет не только осознать эти личностные смыслы, но и сделать их критериями оценки своего поведения, деятельности, взаимодействия.

Рефлексивность как важнейший структурный компонент субъектности рассматривается как способность человека осознавать свое психическое состояние, свой внутренний мир, внешнюю преобразующую деятельность и устанавли-

вать связь между ними, как средство и результат развития субъектности. Но и в основе рефлексивной активности лежат также ценностные установки.

Психологические основы рефлексии разработаны в исследованиях Г.М. Андреевой, Н.Г. Алексеева, Н.И. Гуткиной, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Г.П. Щедровицкого. Существуют различные подходы в исследовании рефлексии. Рефлексия рассматривается как особый вид познания (В.А. Лекторский), как деятельность самопознания, как процесс получения знания о себе самом (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов), как личностный компонент (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман), как социально-психологический феномен, возникающий в совместной деятельности людей (Г.М. Андреева, Е.Н. Емельянов, А.З. Зак, Г.П. Щедровицкий).

Рефлексия рассматривается как составная часть интеллекта, как способность к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром. Различают рефлексивную в предметной деятельности и рефлексивную социально-психологическую, в которой происходит обращенность на себя и взаимодействие с другими людьми. Рефлексивность как способность и составной компонент субъектности развивается во взаимодействии с другими людьми, познание другого ведет к более глубокому осознанию собственной сущности, прочувствованию своего внутреннего «Я», своих потенций, которые затем актуализируются и реализуются. В актах рефлексии задействованы и когнитивная, и аффективная сферы психики человека. Способность осуществлять рефлексивную деятельность тесно связана с развитием умственных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. С другой стороны, такие виды рефлексии как личностная, коммуникативная, кооперативная [15], не могут осуществляться без определенной нравственной базы, усвоенных нравственных ценностей, норм, правил. Таким образом, уровень рефлексивности ребенка тесно связан с его интеллектуальным и нравственным развитием.

В соответствии с закономерностями интериоризации и экстериоризации можно утверждать, что развитие рефлексивной деятельности стимулируется внешней, специально организованной взрослыми, рефлексивной деятельностью детей. Интериоризация проявляется в развитии сначала умений внешней рефлексивной деятельности в специально организованных воспитателем ситуациях, а затем в переходе рефлексивной деятельности во внутренний процесс постоянного самонаблюдения, самоанализа и самооценки.

В контексте нашего исследования перечисленные выше теоретические положения легли в основу разработки методик по организации ценностно-ориентированной и рефлексивной деятельности детей и педагогов [3], способствующей развитию их субъектности, формированию смысло-жизненных ориентаций, нравственному самоопределению, как обретению ценностно-смыслового единства [7].

Рефлексивная деятельность является системообразующей в процессе поиска ценностно-смыслового единства, освоения и усвоения нравственных норм, самостоятельного поиска нравственного идеала, нравственного самоопределения в юношеском возрасте. Нравственное самоопределение — это процесс и результат формирования ценностных ориентаций как основы нравственных убеждений, идеалов, нравственной позиции, готовности действовать и поступать в соответствии с ними. Это важнейший компонент личностного самоопределения, которое может рассматриваться как содержательное конструирование человеком своей

жизненной стратегии, включающей в себя совокупность ценностных ориентаций, индивидуальных жизненных смыслов, соотношенных с ценностями реального мира и способами их реализации и перспективами.

Л.И. Божович, А.В. Петровский, И.С. Кон отмечают, что личностное самоопределение возникает на границе старшего подросткового и младшего юношеского возраста. Детский жизненный опыт, самооценка откладывают отпечаток на успешности этого процесса.

Формирование ценностно-смысловой системы, в которой слиты представления о себе и мире, в подростковом и юношеском возрасте детерминированы когнитивными (владение мыслительными операциями анализа, сравнения, обобщения, доказательства и др.) и социальными предпосылками (взаимодействие с ровесниками, взаимодействие со взрослыми, социально значимая деятельность). Синергетическая связь присуща процессам развития рефлексивности, выработки ценностных ориентаций и установок. Формирование смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте качественно изменяет нравственные установки подростков, осознание самоценности жизни и смысла служения высоким идеалам приводит к качественным изменениям компонентов субъектности.

Проблема становления рефлексии в юношеском возрасте исследуется в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Г.Ю. Литвинова, А.В. Мудрика, В.С. Мухиной, О.А. Полищук, А.С. Сухорукова, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона.

Обоснование тесной взаимосвязи развития рефлексии с критическим мышлением дается в работах Л. Кольберга, который, опираясь на идеи Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, делает вывод, что нравственное развитие и свободная выработка личных нравственных норм осуществляется на основе сформированного гипотетико-дедуктивного мышления. Молодые люди, не обладающие критическим мышлением, слабо владеющие умениями анализа и оценки, не могут успешно осуществлять нравственный самоанализ и самооценку.

Фундамент успешного личностного самоопределения и развития субъектной позиции в юношеском возрасте закладывается в начальной школе, когда формируются когнитивные универсалии и формируются нравственные установки. При этом функция взрослого в педагогическом взаимодействии заключается в фасилитации, в содействии развитию умений рефлексивной деятельности:

— в начальной школе создавать условия для познавательной мотивации и развития интеллектуальных умений, умений анализа и оценки, самоанализа и самооценки;

— в младшем подростковом возрасте способствовать проявлению интереса к внутреннему миру человека, нравственным исканиям и подпитыванию тенденции отроческого самосознания, которая ведет к саморазвитию, к постановке целей самоизменения, нравственному самоанализу и нравственной самооценке;

— в раннем юношеском возрасте развивать умения личностно-профессиональной рефлексии, так как определение личностью своего «Я», поиск образа «Я», формирование положительной «Я-концепции» и неконкретные поиски смысла своего существования в подростковом возрасте переходят в ранней юности к определению жизненных перспектив, конкретному определению своей будущей профессиональной деятельности и планированию жизни.

В подростковом возрасте с усвоением нравственных ценностей закладывается ценностная проекция будущего. Дальнейшее жизненное самоопределение во

многим зависит от нравственных ценностей, ориентаций, сформированных в это время. Нравственный идеал и нравственная самооценка отразятся в том, чем будет являться любая деятельность для человека: деятельностью для самореализации и благополучия близких и общества, либо средством удовлетворения простейших жизненных потребностей.

Юношеский возраст является важным этапом в построении целостного замысла жизни, самопроектировании себя в будущее на основе смысло-жизненных ориентаций.

Важным условием успешности нравственного самоопределения школьников является общение с самоопределившимся педагогом. Как отмечал С.Л. Рубинштейн: «подлинная личность определенностью своих отношений к основным явлениям жизни заставляет и других самоопределиться» [13]. Осознанность смысла жизни и субъектная позиция в разных сферах жизни учителя являются важнейшими факторами активизации становления субъектности подростков, их нравственного и личностного самоопределения.

Самоопределение педагога в содержательном отношении рассматривается нами как свободный самостоятельный выбор гуманистических ценностей, реализация их в жизни и профессиональной деятельности. Обретение ценностно-смыслового единства педагогом проявляется в его гуманистической педагогической позиции и гражданской позиции как составляющих его духовности.

Необходимость рефлексии в развитии субъектности, формировании смысло-жизненных ориентаций и нравственных установок требует реализации личностно-рефлексивного подхода [3] в целостном образовательном процессе. Этот подход опирается на личностный и жизненный опыт учащихся и преподавателей, их интересы, мотивацию, позицию, ценностные ориентации при организации рефлексивной деятельности как неотъемлемом компоненте предметной деятельности и взаимодействия.

В разработанной нами технологии ценностно-ориентированной деятельности [3] всегда целостно решается несколько задач: свободный личностный выбор нравственных ценностей, усвоение нравственных норм, правил поведения и общения, развитие нравственного идеала, развитие умений рефлексивной деятельности, самоанализа и самооценки, развитие нравственной самооценки.

Личностно-рефлексивный подход успешно реализуется также в кооперативных формах работы (работа в парах, в сменных и постоянных исследовательских группах, в микрогруппах на занятиях; проектная деятельность, методика взаимонализа и самоанализа, взаимонаценки и самооценки, «мозговой штурм», методика коллективной мыследеятельности, общественный смотр знаний, различные виды имитационных игр — ролевые, деловые, компьютерные; анализ ситуаций, тренинги). Главным условием всех этих форм работы является организация рефлексивной деятельности [3]. В процессе методически грамотно построенной рефлексивной деятельности, когда школьники анализируют свои действия и поступки, их содержательный и процессуальный аспекты, отмечают достоинства работы товарищей (на первом этапе мы предлагаем школьникам выявлять только положительное в деятельности одноклассников) осуществляется процесс интериоризации — через проговаривание вслух мыслей по поводу своей деятельности, через процесс оценивания ее по определенным критериям школьники овладевают умениями «внутреннего диалога с самим собой», постепенно эти умения стано-

вятся потребностью постоянного самоанализа и самооценки. Зрелая личность должна уметь отслеживать изменения в своем личностном росте, сравнивая себя «вчерашнего» с «сегодняшним» и ориентируясь на смысло-жизненные ценности. У каждого школьника свой темп и своя траектория личностного роста. Овладение рефлексивными умениями, умениями самоанализа и самооценки в соответствии с критериями общечеловеческих ценностей стимулирует развитие субъектной позиции в общественной жизни, развивает в нем ответственность за свою жизнь. В этом случае потребительский взгляд растущего гражданина — «взрослые должны меня научить» корректируется и превращается в иную позицию, требующую ответа на поставленные самому себе вопросы: «Какими знаниями и умениями я овладел, какие способности и качества развиваются во мне, что изменилось в моей личности в ходе образовательного процесса, все ли возможности я использовал для своего личностного развития?».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) // Избранные психологические труды. М., 1999.
2. Ананьев Б.Г. Проблемы современного человекознания. М., 1977.
3. Байкова Л.А. Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения: Теория и опыт. Рязань, 2000.
4. Борытко Н.М., Мацкайлова О.А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография. Волгоград, 2002.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
6. Выготский Л.С. Культурно-историческая теория развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
7. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
10. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М., 1999.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. М.; СПб., 2003.
12. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
14. Рузавин Г.И. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения // Свободная мысль. 1993. № 17, 18.
15. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследование // Вопросы психологии. 1985. № 3.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.
17. Узнадзе Д.Н. Теория установки. М.; Воронеж, 1997.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Под. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990.
19. Хакен Г. Синергетика: Пер. с англ. М., 1980.
20. Шелер М. Положение человека в Космосе // Мир философии. М., 1991.



Педагогическая наука и практика

В.Г. Рындак

КРЕАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОСТОЯНИЕ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Социально-экономические преобразования в России изменили парадигму образования и вызвали необходимость перехода на адекватную ей инновационную систему креативного образования. Его цель — формирование высокодуховной творческой личности учащегося, готового не только глубоко осознанно и системно воспринимать учебную информацию, самостоятельно вести поиск нового знания, генерировать новые идеи, но и иметь потребность в творчестве, в непрерывном творческом саморазвитии, потребности в творческом образе жизни, который позволит максимально эффективно, творчески самореализоваться в будущем.

И если преподаватель хочет быть востребован в новом образовательном социуме, в его деятельности должен присутствовать креатив. Недостаточно знать только свой предмет, чтобы быть хорошим преподавателем; недостаточно знать все о менеджменте, чтобы быть современным руководителем. Для успеха в профессиональной сфере необходимо уметь развивать свою эрудицию, «интеллектуальную культуру», понимаемую нами как способность видеть проблемы, владеть современной методологией творчества, методами постановки и решения творческих задач.

Порой мы слышим от родителей, что дети не понимают учителя, что усвоение школьной программы негативно сказывается на здоровье ученика. И фактов, подтверждающих эти отзывы, множество. В то же время учитель сетует на то, что родители мало времени уделяют учебе ребенка (этому тоже есть причины: занятость на работе, увлеченность бизнесом и т. д.). У учителей, работающих в одном классе, нет единого понимания особенностей, возможностей и потребностей ребенка. Каждый из них, будучи профессионалом в своем деле, имеет представление о методах, способах и форме образования, не всегда адекватных подготовленности и познавательной активности ученика.

Что же необходимо сделать для того, чтобы достичь максимального эффекта от взаимодействия руководителя образовательного учреждения, учителя, ученика, родителя, и, как следствие, достичь оптимальных результатов в сфере образования? Наш опыт позволяет выделить четыре направления решения вышеобозначенных проблем.

Первое направление — креативное образование. Креативность вне творчества невозможна. Однако, в отличие от творческого процесса, который основывается на вдохновении, способностях личности учащегося, в креативном об-

разовании основанием выступает организация творческой деятельности, обеспечивающая создание креативного продукта, отличающегося субъективной или объективной новизной, характеризующейся оригинальностью, валидностью, уместностью. Но главной составляющей креативного образования является прагматический элемент. То есть изначальное понимание, *что, зачем, для кого, как* нужно что-то создавать. Творчество всегда первично, а в креативном продукте оно подчинено прагматической цели.

В научных дискуссиях сделана попытка разработать наиболее точные формулировки и целесообразную систему принципов креативного образования. Дополнительно к существующим, М.М. Зиновкина разработала принципы и идеи креативной педагогической системы непрерывного формирования творческого мышления и развития способностей учащихся и студентов. В результате исследования личностно-профессионального саморазвития как грани креативной педагогики, Д.В. Чернилевский и А.В. Морозов сформулировали гуманные принципы фасилитации образования и воспитания, которые лежат в основе собственного педагогического кредо. Осмысление и принятие для себя вышеобозначенных принципов фасилитирующей педагогической деятельности, отмечают исследователи, влекут за собой глубинные личностные преобразования педагога — изменение ценностей, мотивации, установок, способностей, опыта общения, отношений, деятельности и поведения [6, с. 228—229].

Методологические принципы (аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический и герменевтический) В.И. Андреев относит к философско-педагогическим стратегиям. Эти принципы позволяют не только философски осмыслить проблемы креативного образования, но и по-новому выстроить, существенно скорректировать в образовательной деятельности философию творческого саморазвития и творческой самореализации. А.В. Хуторской выделяет принципы интернет-образования креативного типа: продуктивную ориентацию обучения; персонифицированный характер дистанционного обучения; оптимальное сочетание общих и дистанционных форм деятельности учащихся; приоритет деятельностного содержания перед информационным; открытость учебного процесса; интеграцию продуктивной, коммуникативной и организационно-управленческой деятельности; соответствие содержания, целей и педагогических задач ведущим техническим средствам, телекоммуникационным и информационным технологиям; алгоритмизацию дистанционной деятельности [5, с. 145—146].

И отечественные, и зарубежные специалисты в области образования единодушны в том, что содержательное раскрытие общих принципов в каждый конкретно-исторический период должно претерпевать существенные изменения. «Если это не происходит, то принципы теряют свою силу, искусственно надстраиваются на без них сконструированную схему» [5]. Принципы не являются раз и навсегда данными и неизменными, они могут и должны изменяться, совершенствоваться. Изменение характера общественных отношений, достижения науки и педагогической практики влечет за собой появление новых принципов, отвечающих требованиям современности, изменение сущности традиционных принципов.

К основополагающим принципам креативного образования мы относим демократическое взаимодействие; психологическую комфортность; рефлексивный принцип, оперативность знаний учащихся; «Уча — учимся сами»; системное,

междисциплинарное обобщение знаний; ориентацию на естественное выращивание индивидуальности; креативные вспышки.

Принцип демократического взаимодействия обеспечивает партнерскую позицию демократического взаимодействия, расширение прав и ответственности учащегося и педагога, их сотрудничества, самостоятельность обучаемого в определении целей, содержания и методов работы, внимание к инициативе ученика. По отношению к обучаемому преподаватель выступает как носитель информации, хранитель норм, традиций и как помощник в становлении и развитии личности обучаемого. Утверждается партнерская позиция демократического взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения. Учащийся активно взаимодействует с преподавателем и учениками.

Правила, вытекающие из данного принципа: формирование положительной мотивации развития творческого потенциала; обеспечение эмоционально-ценностного отношения к содержанию образования; культивирование творческого отношения к образовательной деятельности; формирование культуры общения.

Принцип психологической комфортности предполагает снятие по возможности всех стрессобразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроке такой атмосферы, в которой дети раскрываются, чувствуют себя создателями образовательного процесса. Психологическая комфортность необходима не только для развития ребенка и усвоения им знаний. От этого зависит физиологическое состояние детей. Адаптация к конкретным условиям, к конкретной образовательной и социальной среде, создание доброжелательной атмосферы позволит снять напряженность и неврозы, разрушающие здоровье детей.

Из данного принципа вытекают правила: не допускать возникновения у детей комплексов, неуверенности в себе; помочь каждому школьнику ощущать веру учителя в его силы; при введении нового знания для каждого ученика создавать ситуацию успеха «я могу»; учить преодолевать трудности, помогать осознать свое продвижение вперед; поддерживать уважительные отношения между педагогами и школьниками; иметь терпимость к мнению учащихся; видеть в обучающемся самоценную и уникальную личность, обладающую правом общечеловеческого равенства с обучающими; считать главной точкой опоры в образовательной деятельности собственное достоинство учащихся; осознавать широкую потенциальность учащихся и способность ее развертывания, помогать их самоактуализации; демонстрировать доверие к обучающемуся с самого начала и на всем протяжении взаимодействия с ним; признавать и утверждать внутреннюю мотивацию поведения деятельности обучающихся, исходить из организации образовательной деятельности; быть не носителем «истины в последней инстанции», не ревизором, а «справочником», в лучшем случае — значимым экспертом по важным для ученика вопросам, источником опыта.

Рефлексивный принцип требует максимальной ориентации на креативно-рефлексивное начало в учебе школьников, приобретение ими собственного опыта рефлексивной деятельности. Реализация рефлексивного принципа обеспечит личностный рост в креативном образовании, повысит эффективность решения творческих задач и принятия оптимальных решений в образовательной деятельности; успешность преодоления проблемно-конфликтных ситуаций в процессе диалогического взаимодействия.

Правила, связанные с данным принципом, следующие: расширение поля актуальной рефлексии, то есть включение в него разнообразных аспектов креативно-образовательной деятельности; обеспечение рефлексивного переосмысления содержания и опыта креативного образования; создание рефлексивной среды; формирование рефлексивных умений; признание ценности рефлексивного опыта и собственных рефлексивных возможностей; использование рефлексивной диагностики; развитие рефлексивной культуры креативной личности.

Принцип оперативности знаний учащихся предполагает планомерное и сознательное использование приобретенных знаний. А это требует от школьников как можно более полной самостоятельности мышления и креативной деятельности. В ходе самостоятельного решения задачи они проявляют инициативу и находчивость, учатся пользоваться имеющимися знаниями в ситуациях, отличных от тех, в которых они их приобрели.

Оперативные знания играют в образовании современного человека значимую роль (К. Куписевич). В связи с этим в образовательном процессе возникает необходимость в специальных мерах, направленных на формирование личностно-ориентированного знания.

Из этого принципа следуют такие правила, как повышение интеллектуальной активности; развитие системы творческого мышления; самостоятельное выявление и разрешение учащимися определенных теоретических и практических проблем; анализ проблем, выдвижение гипотезы, определение путей ее разрешения; составление в соответствии с избранной гипотезой плана действия, его реализации, оценка полученных результатов; обеспечение целостности знаний.

Принцип «Уча — учимся сами» предполагает в процессе обучения и контроля прогнозирование продвижения в творческой образовательной деятельности. Правила, вытекающие из данного принципа: обеспечение активной творческой поисковой деятельности на всех видах занятий; создание непрерывной творческой обучающей среды; обеспечение диалогического общения, взаимодействия; формирование критического мышления, оправданного риска; формирование умения понимать себя, свои возможности.

Принцип системного, междисциплинарного обобщения знаний реализуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивном творческом процессе.

Из данного принципа вытекают следующие правила: знание должно быть личностно ориентированным, основанным на формировании универсальных способов освоения мира; освоение культурных способов взаимодействия с миром идей, людей, искусства, техники и науки; использование опыта жизнедеятельности.

Принцип ориентации на естественное выращивание индивидуальности. Обучение личности связано с внедрением в образовательный процесс групповых форм взаимодействия, межличностных отношений и общения на основе повседневного сотрудничества и сотворчества.

Правила, вытекающие из данного принципа: систематическое отслеживание и учет потребностей, возможностей и способностей каждого обучаемого; соотношение методов обучения с учебными возможностями учащихся и методической подготовленностью преподавателя; создание достоверной системы целей соответственно познавательным, эмоционально-ценностным и психомоторным отраслям; формирование умений создавать новое, находить нестандартное решение

жизненных проблем; развитие творческих способностей; формирование устойчивой мотивации на творчество; введение в образовательный процесс, в качестве доминантной схемы, научного познания, поисковой познавательной деятельности учащихся с целью решения творческих задач; включение учащихся в активную творческую деятельность; использование творческих групп в качестве дидактического средства развития творческого мышления; культивирование креативного начала в обучении; установка на творческое недовольство собой; выработка иммунитета против не критического отношения к групповому обучению; учет приоритета интересов обучаемого; продвижение каждого обучаемого в своем индивидуальном развитии; ориентация на взаимное принятие друг друга; поддержка и развитие индивидуального и группового целеполагания.

Принцип «креативных вспышек» (от лат.: «сверкать молнией», открыт К. Лоренцом, предполагает возникновение новых системных свойств в ходе эволюции) реализуется соответственно следующим правилам: обеспечение знаний о природе и механизмах возникновения «креативных вспышек» («творческих озарений», «инсайтов»); вооружение представлениями о процессе познания как сложном сплаве осознаваемого и неосознаваемого, логики и интуитивных прозрений; вооружение представлениями об интуиции как специфической форме познавательного процесса, характеризующегося неосознанностью, непосредственностью, внезапностью; реализация гипотетико-дедуктивной модели исследования в образовательном процессе; освоение предметного действия путем выявления прямого и побочного (креативного) продукта.

Вышеобозначенная система принципов — это основные ориентиры креативного образования, свидетельствующие о его эффективности.

Креативное образование — это творческое и социальное взаимодействие преподавателя и учащегося при решении проблем образовательного процесса, в ходе которого интересы и ценность личности являются доминирующей компонентой организации и смысла учебной деятельности. Наше определение близко к определению Г.Л. Ильина, Д.В. Чернилевского и А.В. Морозова. Но авторская позиция фокусируется в акценте на творческом и созидательном партнерстве обучаемого и обучающихся, основанном на демократических ценностях и свободе, обеспечивающих креативный результат.

Основная цель креативной системы образования — «разбудить» в человеке творца и развить в нем заложенный творческий потенциал, воспитать смелость мысли, уверенность в своих творческих силах, способность генерировать новые нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность и в то же время не наносящие вреда природе, воспитать потребность в творческом образе жизни.

Выделим основные педагогические требования к креативному образовательному процессу: непрерывность; преемственность и включение учащегося в активную образовательную среду; умение самостоятельно управлять творческим образовательным процессом, эвристическая образовательная деятельность. Именно эта деятельность обеспечивает развитие креативных качеств, так как требует участия ученика в конструировании всех элементов собственного образования (смысла, целей, содержания, оптимального выбора форм и методов обучения, индивидуальной траектории освоения образовательных областей).

Организация образовательного процесса на креативном уровне позволяет каждому учащемуся усвоить современную методологию творчества, учит целена-

правленно использовать законы для оказания помощи природе в ее восстановлении; развивает системное мышление; позволяет сформировать **потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии; формирует у человека объективную самооценку**. А это создает предпосылки реализации себя в познании, в учебной деятельности, а впоследствии — в творческой образовательной деятельности.

Доминирующая функция креативного образования по отношению к обучающимся сменяется сервисной. Присутствует партнерство обучающегося и преподавателя в учебном процессе. Обучающийся вправе сам отбирать нужную ему информацию, сам определяет ее необходимость, исходя из замысла проекта, а преподаватель лишь оказывает ему в этом помощь. Присутствует и случайный, несистематизированный характер знаний. Они могут быть «неистинными» и противоречивыми. Их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости — дело и забота самого обучающегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит свой проект, свое представление о мире. Основным элементом учебного процесса становится информация. Она включает сведения, выражающие чаще всего мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности и, как правило, несовпадающие или даже противоречивые.

В структуре модели креативного образования мы выделяем интернет-образование, осуществляемое с использованием ресурсов и технологий глобальной сети Интернет. По отношению к понятию «дистанционное образование» оно является видовым отличием, более строго регламентирующим технико-технологическую специфику обучения-использования сети Интернет. Интернет-образование обеспечивает креативный характер обучения и творческое развитие учащихся. Целевыми ориентирами интернет-образования выступают:

1. Личностная самореализация и творческое развитие учеников и педагогов в виртуальном образовательном пространстве, создаваемом в результате организованного дистанционного взаимодействия. Дистанционные формы занятий, какими бы они ни являлись, имеют целью выявление индивидуальных способностей учащихся и педагогов, развитие их личностного мировоззрения в противоположность «усвоению знаний» или поиску в сети готовой информации.

2. Разработка и одновременная реализация педагогических технологий распределенного дистанционного обучения, в котором удаленные друг от друга учащиеся и педагоги осуществляют учебный процесс с помощью телекоммуникаций и ресурсов сети Интернет.

3. Расширение внутреннего мира обучающегося человека, вселение в реальный и виртуальный окружающий мир со своей личностной и культурологической позицией (русский космизм) [5, с. 145].

Одним из основных компонентов содержания дистанционного образования предстает технология работы ученика с информацией, а не сама информация. От ученика требуется не столько усвоение многообразных данных по изучаемому вопросу, сколько ориентация в них и собственная продуктивная деятельность, ведущая к созданию личностного содержания образования, которое выражается в изготовляемых учеником веб-страницах, текстах и графике, результатах его сетевых чат-дискуссий и веб-форумов.

В дистанционном обучении меняются и характеристики творческого продукта — новая форма текста (html — формат), новая форма представления информации (гипертекст). Размещение творческого продукта ученика на сервере, представление и защита его в дистанционных телеконференциях помогают учащимся вырабатывать ответственность за конечный результат деятельности.

Второе направление — креативный преподаватель. Непредвиденность ситуаций требует от современного преподавателя нестандартных творческих решений. И если он способен к конструктивному мышлению и поведению, осознанию и развитию своего опыта (генерировать идеи, проектировать ситуации успеха) — он креативный преподаватель.

Рейтинг креативного преподавателя, который способен быстро адаптироваться к новым условиям деятельности, нестандартно решать возникающие перед ним задачи, находить неожиданные выходы из неразрешимых, на первый взгляд, ситуаций и изобретать новые, уникальные способы достижения поставленных перед собой целей в условиях рыночной экономики, стремительно возрастает.

Наши наблюдения за деятельностью учителей высшей категории, дебютантами конкурса «Учитель года» и его победителями, творчески работающими преподавателями вуза, позволяют отметить, что из них более 63 % успешно преодолевают трудности (например, в приобретении компетентности в организации креативного образования; готовности к реализации креативных технологий или подготовки студентов к развитию творческого мышления). Однако, около 12 % преподавателей в момент осознания собственной несостоятельности в решении вышеобозначенных проблем, сошли с дистанции. Группа преподавателей (25 %) быстро адаптировалась к новым требованиям, оперативно обучилась новым методам и приемам креативного образования, модернизировала собственную технологию. Но, успешно преодолев профессиональные барьеры, одни преподаватели испытали легкое чувство неудовлетворенности от того, что не так уж сложно победить себя, хочется чего-то нового; другие отметили, что победа над собой и обретение новой степени готовности к решению проблем креативного образования была трудной и поэтому желанной. То есть, очевидной становится прямая зависимость роста влияния проблем и роста влияния тех креативных преподавателей, которые этими проблемами управляют.

Результаты исследования, проведенного на филологическом и экономическом факультетах позволяют отметить, что студенты-филологи по ряду показателей креативности превосходят студентов-менеджеров. Так «филологи», отнесенные к группе высококреативных, отличаются от «менеджеров» большей находчивостью, изобретательностью, оригинальностью, тогда как последние по данному показателю ближе к консерватизму. По фактору «фантазия» показатели обеих профессиональных групп студентов близки. «Менеджеры», как из высококреативной, так и низкокреативной групп, более склонны следовать стереотипам; по данному показателю они превосходят группу низкокреативных «филологов». Для высококреативных филологов характерны уверенный стиль поведения, отсутствие внутренней тревожности; для менеджеров данной группы уверенный стиль поведения не всегда проявляется в уверенности в своем решении, их креативность — источник внутреннего напряжения. «Филологи» склонны к внутренним сосредоточенным переживаниям, самоанализу; «менеджеры» воздерживаются от принятия первой пришедшей в голову, типичной, общепринятой позиции, они более

открыты вовне. Способность высококреативных «филологов» к абстрактному мышлению более ярко выражена, у высококреативных «менеджеров» более развито образное мышление.

Вышеобозначенные данные свидетельствуют, во-первых, о том, что креативность личности обусловлена ее высокой интеллектуальностью, духовностью. Во-вторых, способствует самореализации и саморазвитию, обеспечивает самодостаточное поведение. В-третьих, требует развития у учащихся креативности. Последнее указывает на уточнение факторов, позитивно влияющих на развитие креативности со стороны преподавателя. К таковым, например, Торранс [7] относит следующие: признание ценности творческого мышления, развитие чувствительности обучающихся к стимулам окружения, свободное манипулирование объектами и идеями, умение дать конструктивную информацию о творческом процессе, умение развивать конструктивную критику, поощрять самоуважение и другое.

Таким образом, влияние общения с педагогом, обладающим креативными способностями, на развитие креативности учащегося очевидно. Негативное воздействие на креативность учащихся оказывают такие факторы, как вынуждение к конформизму, авторитарные установки и авторитарное окружение, ригидность преподавателя, проявление сарказма и насмешек, жесткое оценивание, жесткая ориентация на успех, враждебность к личности с развитым дивергентным мышлением и другие.

Третье направление — креативные технологии. Правила рыночной экономики неизбежно ставят преподавателя и школы, и вуза перед необходимостью включения в свой арсенал креативных технологий. Это становится фактической необходимостью для тех, кто осознает ценность непрерывного совершенствования как в профессиональном, так и в личностном плане.

Основу креативных технологий образования составляет механизм креативного влияния, нацеленного на стереотип сознания учащегося, его знаний, умений, навыков, возможностей и потребностей, которые определяются в ходе уже разработанных методов исследования.

Креативная технология образования предполагает генерацию, творческую формулировку и разработку идей, замыслов, проектов. Специфичность креативной технологии образования мы рассматриваем, как возможность развития способности обучающегося создавать и извлекать знания из получаемой информации, то есть использовать не только готовые знания, но и полуфабрикат, каким зачастую является информация. В отечественной практике среди эффективных креативных технологий выделена технология «креатив-маркетинг».

Креативно-маркетинговая технология предполагает реализацию контекстного обучения (метод погружения, интенсив, атмосфера сопричастности), ориентацию не только на творчество в познании, но и на моделирование взаимодействия в условиях креативного образования. Преподаватель создает условия для актуализации творческого потенциала и личного опыта ученика, для общения «на равных» между субъектами, а также возникновение потребности в рефлексии, мониторинге, оценке и самооценке как необходимых составных роста маркетинговой подготовленности.

Установка на расширение сферы компетентности личности; развитие ответственности, корпоративности, приверженности к образовательному учреждению в процессе взаимодействия требует:

— тщательного отбора содержания для работы, соответствующего общей цели и задачам при ориентации на новое, актуальное, на профессионально-личностное саморазвитие учащегося, с учетом его познавательных интересов и потребностей;

— ориентации на активную деятельность учащихся, на развивающее обогащение их опыта с приоритетом творческой деятельности в группах;

— аналитического соотнесения нового содержания с собственным опытом ученика, развитие его способности к рефлексии собственного опыта;

— трансляции познавательной деятельности учащихся в практический опыт креативного образования;

— стиля общения в духе партнерства при сочетании коллегиальной деловитости и психологической комфортности, личностной направленности и «деформализации» общения, всяческой поддержки успехов учащихся и их инициатив.

Креативно-маркетинговая технология обеспечивает динамику личностного креатива от «Я—потенциального» до «Я—перспектива», осмысление пути возвращения в себе креатива.

Четвертое направление — это непрерывное творческое саморазвитие, базирующееся на понимании активной роли человека в процессе жизнедеятельности, становлении его субъектности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский); развития личности как необходимости максимальной творческой самореализации (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт); реализующее: принцип деятельностного опосредования (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); концепцию осознанной регуляции личностью своего поведения (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, И.С. Бериташвили, А.К. Осницкий); идеи профессионально-творческого саморазвития (В.И. Андреев, Л.Н. Макарова, И.А. Шаршова).

Творческое саморазвитие учащегося в креативном образовательном процессе обеспечивает самостоятельное приобретение знаний, умений, навыков и способности к самовоспитанию творческих качеств; готовность к творческой самореализации.

В заключение уточним, что в определении эффективности креативного образования мы исходим из следующего: если цель образования рассматривать как изменение отношения субъекта к креативному образованию, то креативность станет востребованной и обеспечит развитие личности учащегося в процессе его жизнедеятельности. То есть целью образования может являться изменение отношения субъекта к креативности и, следовательно, творчеству.

Что обеспечит востребованность креативного образования?

1. Качественный мониторинг на основе оценки и самооценки основных параметров креативности (по Дж. Гилфорду): способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; способность к продуцированию разнообразных идей (гибкость); способность отвечать на раздражители нестандартно (но не надо путать оригинальность мышления с оригинальничанием); способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать проблемы (способность к анализу, синтезу, интуиции).

2. Педагогическое стимулирование творческого саморазвития.

3. Оптимальные решения в процессе креативного образования, определяющие: какое из предлагаемых решений может привести к результату наиболее

коротким путем с наименьшими издержками; нет ли негативных факторов в предлагаемом решении, которые перечеркивают вектор движения к результату и ведут в обратном направлении; нет ли слишком большого отклонения от идеальной модели, не ведет ли это отклонение к промежуточным результатам, из которых цель будет еще более отдаленной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1969.
3. Рындак В.Г. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Екатеринбург, 2002.
4. Теоретические основы содержания общего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., Б. г.
5. Хуторской А.В. Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования // Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2001.
6. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология. М., 2001.
7. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners // Handbook of research on teaching / Ed by. M.C. Wittrock. N.Y., 1986.

В.Н. Живикин

ИННОВАЦИОННОЕ ПОЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА РЯЗАНИ

Новый мир имеет новые условия и требует новых действий. Невозможно войти в Новый мир со старыми методами, потому так зову к перерождению сознания.

Н. Рерих

Переходные периоды в жизни общества всегда способствуют «всплеску» инновационной деятельности в образовании. В 90-е годы инновации в России носили лавинный характер, ветер перемен постоянно менял свое направление, трудно было уследить за терминами и новыми веяниями, до сути руки не доходили. Сегодня мода на инновации в нашем городе прошла, но, к счастью, это отнюдь не означает отказа от самой деятельности. Более того, в последние годы в муниципальной системе образования г. Рязани она приобретает плановый, управляемый

характер, становится предметом систематической и целенаправленной работы органов управления образованием, руководителей образовательных учреждений, педагогов.

Образование жестко связано с жизнью общества: те изменения, что происходят в жизни, ведут к появлению новых требований, новых целей, которые встают перед образованием под влиянием общественного социального заказа.

Выделим некоторые общественные тенденции, которые, на наш взгляд, в настоящее время могут привести к рождению инноваций: требования гуманизации образовательного процесса, учета интересов, склонностей учащихся, лично ориентированный подход, развитие субъектности, индивидуальности каждого; высокий уровень требований к качеству образования и развития учащихся; ориентация на культурно-нравственные ценности; конкурентные отношения между образовательными учреждениями (ОУ) в условиях свободного рынка (выражающиеся, в частности, в борьбе за контингент воспитанников) и связанная с этим необходимость каждому ОУ иметь собственное «лицо», что, в свою очередь, требует развития субъектной позиции как руководителя этого учреждения, так и его сотрудников.

Рассмотрим теоретические основы и приоритетные практические задачи по использованию инновационного подхода к управлению муниципальной системой образования. В качестве критерия результативности управленческих инноваций муниципального масштаба будем ориентироваться на обеспечение качества образовательной деятельности, определяемого учебно-личностными достижениями учащихся.

Стратегия инновационного поведения на уровне управления муниципальной образовательной системой может варьироваться от активно-приспособительной до активно-адаптирующей. В первом случае управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри муниципального образования, стремится приспособить его к изменениям внешней среды: социальной, культурной, правовой, экономической. Во втором случае инновации на управленческом уровне направлены не только на изменение системы образования в соответствии с потребностями внешней среды, но воздействуют на внешнюю для образования среду с целью использования ее возможностей для реализации образовательных целей. Активно-адаптирующая инновационная стратегия, на наш взгляд, является более адекватной стремительному темпу перемен в обществе. Она представляет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим муниципальным системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования. На первых этапах реформирования российского образования данный путь чаще всего преобладал в управленческой стратегии регионов. Преимущественная ресурсная поддержка оказывалась образовательным учреждениям новых типов (гимназиям, лицеям и др.) и тем, в которых проводилась экспериментальная работа. Практика показала, что ориен-

тация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных учреждений ведет к ухудшению качества образования в городе в целом. Высокий уровень учебных достижений учащихся нескольких «продвинутых» школ не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части детей в массовых школах. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании муниципалитета, более адекватна для нашего города.

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образованию в перспективе, использует метод программно-целевого планирования на среднесрочную и более отдаленную перспективу, определяет приоритетные звенья, позволяющие реализовать муниципальное образование в целом, обеспечивает согласование связей между различными нововведениями. Остановимся на основных характеристиках стратегии системных инноваций в управлении образовательной системой Рязани.

1. Системный подход базируется на идее целостности развития образовательной системы города. Он предполагает, что вводя новшества на управленческом уровне, органы управления имеют образ того, что они хотели бы получить в перспективе и, исходя из этого, определяют последовательность действий. Цель выстраивания приоритетов на основе образа прогнозируемого состояния образования — обеспечить такой переход к будущему состоянию, при котором, во-первых, не нарушается стабильное функционирование образовательного учреждения, во-вторых, выбор нововведений осуществляется на основе критерия результативности по отношению ко всей системе.

2. Системная стратегия управленческих инноваций ориентирована на результат. Желательный результат изменений представляет собой иерархическую структуру диагностируемых и контролируемых целей. Это принцип управленческой стратегии в образовании представляется чрезвычайно важным в условиях российского образования. Десятилетиями складывалась в нашем образовании тенденция активно совершенствовать процессуальную сторону обучения: разрабатывать и внедрять новые формы и методы обучения, недостаточно уделяя внимание постановке целей и диагностике главного результата работы школы и учителя — учебным и личностным достижениям учеников. Это приводило (и до сих пор приводит) к тому, что за успехами в организации процесса обучения теряется его результат. Учитель недостаточно продумывает параметры и критерии достижений учащихся, практически не владеет соответствующими диагностическими процедурами отслеживания этих достижений. За единственный и исчерпывающий результат принимается успеваемость, определяемая по субъективному методу балльной оценки. В условиях государственной политики введения независимого тестирования достижений выпускников общеобразовательных школ педагог и школа в целом оказываются неготовыми к ситуации ориентированности на реальный результат образовательного процесса.

3. Стратегия системных инноваций использует принцип опережающего управления: предвидение возможных осложняющих факторов позволяет реагировать на них до того, как их действие приведет к негативным последствиям для системы образования. Для этого определяется система промежуточных целей. Реализация каждой из них контролируется и служит основанием для принятия тех

или иных управленческих решений. Особое место среди промежуточных целей занимает изменение организационной структуры и функциональных процедур внутри самой системы управления.

Активно-адаптирующая системная стратегия инноваций в управлении образованием г. Рязани, как было отмечено, включает в себя программно-целевой подход к управлению. Он предполагает:

- установление социально обоснованных и реально достижимых к определенному сроку целей;
- разработку перечня необходимых действий по всем видам и направлениям деятельности образовательной системы и взаимодействующих с ней внешних организаций и структур города;
- определение необходимых средств (финансовых, кадровых, материально-технических, информационных и др.);
- определение ответственных исполнителей на уровне управленческих, образовательных, финансовых и других структур, организаций, учреждений, работников.

Предлагаемая модель инновационного подхода к управлению муниципальной образовательной системой использует также создание и использование сетевых организационных структур. Сетевые управленческие структуры — организационная форма, использующая принцип разнообразия и учитывающая человеческий фактор. «Сетизация» является методом стратегического менеджмента, заключающимся в формировании сети с узлами и связями для достижения целей в соответствии с потребностями и ожиданиями клиентов и партнеров, а также в соответствии с маркетинговой конъюнктурой в области образования. Сетевые системы отражают связи между элементами внешней и внутренней среды муниципального образования. Сетевая структура предполагает создание сети, объединяющей внешних и внутренних партнеров, отличающихся высокой гибкостью, адаптивностью к меняющимся условиям, высоким творческим потенциалом, способностью разрабатывать и реализовывать самостоятельную программно-целевую деятельность в рамках единого стратегического подхода.

Таким образом, инновационный подход к управлению муниципальной системой образования г. Рязани является активно-адаптирующим, системным, использующим программно-целевой подход и метод сетевых управленческих структур.

Выделим ориентиры, определяющие главное звено в инновационном управлении образованием города. Цели деятельности муниципальной системы образования г. Рязани определяются потребностями индивидуальных потребителей образовательных услуг — учащихся и их родителей, обществом в целом, которое в лице главного заказчика образования — государства — определяет гарантируемый и социально необходимый минимум образования. Конечной социально значимой целью общего образования является обеспечение таких учебно-личностных достижений учащихся, которые создают возможность успешного включения выпускников в социальные, экономические, профессиональные, культурные и другие системы общества. Готовность вчерашних школьников активно адаптироваться к реалиям рыночных отношений и социально приемлемыми способами обеспечивать адекватный своим возможностям статус следует рассматривать как ведущую цель деятельности образовательных учреждений и основное

условие устойчивого развития города. Эта цель и определяет направленность, содержание и результаты управленческих инноваций в образовании. Реализация инновационной модели управления образованием г. Рязани потребовала создания мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности на уровне образовательного учреждения, отдельных педагогов. Сегодня уже заложена основа такого мониторинга.

Ключевой задачей управленческой деятельности является формирование профессионально подготовленного корпуса руководителей современного типа. Без решения этой проблемы все попытки инновационных перемен как на уровне города, так и на уровне ОУ, вряд ли смогут быть успешными.

Основной критерий результативности управленческих инноваций в образовании — реальное повышение учебно-личностных достижений выпускников, отвечающих требованиям общества. Такого результата невозможно достичь без разработки с использованием метода сетевых управленческих структур гибкой системы контроля за нормативно-программным обеспечением деятельности образовательного учреждения.

Следующим элементом инновационной управленческой системы является блок управленческих программных мероприятий, направленных на формирование воспитательной системы образовательного учреждения. От включения в Закон Российской Федерации «Об образовании» формулировки о «воспитательно-образовательном процессе» до реального создания воспитательных задач в системе общего образования, определения целей, форм и методов воспитания, адекватных возможностям ОУ и потребностям детей. Эта работа затруднена понятийной и концептуальной неразработанностью отечественной теории современного воспитания, отсутствием его идеологии. Но очевидно, что речь должна идти не о традиционных планах воспитательной работы и внеклассных мероприятий, а о создании условий для становления социальных, гражданских, физических и нравственных качеств воспитанников на уровне всего организма образовательного учреждения. Вся система отношений между детьми, учителем и ребенком, педагогами и родителями, родителями и детьми, вся организация жизни ОУ и жизни ребенка в нем создают воспитывающую среду. Только в такой среде возможно подлинное воспитание — управление процессом личностного развития ребенка через создание соответствующих условий для этого развития.

Традиционная закрытость нашей системы образования по отношению к родительскому сообществу требует серьезных мер управленческого характера, направленных на создание условий для стимулирования социальной открытости школы. Когда-то учителю и школе как главным носителям образованности был обеспечен в обществе авансированный авторитет. Родители были изначально благодарны школе за учебу своих детей. Но сегодня образовательный монополизм школы ограничен как величайшим разнообразием источников информации, так и высоким уровнем образованности родителей. Возможно, в недалеком будущем наступит время, когда школа и учителя будут благодарны родителям за то, что именно к ним те привели учиться своего ребенка. Кто-то воспримет такую ситуацию как принижающую учителя, но ведь можно только гордиться тем, что родители доверили педагогу и школе самое ценное, что у них есть — ребенка.

Рост социально-экономических и образовательных возможностей определенной части родителей, их неудовлетворенность качеством и содержанием обра-

зовательных услуг школы, по данным ряда зарубежных и отечественных исследователей, будут все более интенсивно способствовать развитию альтернативного, в том числе домашнего образования. Это также ставит новые задачи перед системой управления образованием, в том числе и в плане учета уже просматривающейся конкуренции между образовательными учреждениями.

На уровне управленческих нововведений предстоит разработка и внедрение системы мер по целенаправленному вовлечению родительского сообщества в деятельность ОУ. Формы участия в планировании и организации жизни ОУ, участие в контроле за качеством воспитательно-образовательной деятельности могут быть самыми различными — от включения в разработку нормативно-правовых документов и деятельности в советах разных уровней (попечительских, школьных, родительских) до активного заказа на уровне внедрения учебного плана и образовательных программ инновационного типа. Но наиболее сложной задачей в этом направлении представляется достижение определенного психологического перелома в профессиональных установках руководителей и педагогов: осознание обслуживающего характера их деятельности.

Важнейшим составным звеном, обеспечивающим выход на качественное муниципальное образование, является создание современной информационной среды в системе общего образования. Такая среда включает:

- сеть школьных библиотек, которые выступают не в роли книжных складов, а выполняют функцию создания и распространения информационных потоков для учащихся, педагогов, менеджеров образования, а возможно, и родителей;
- школьные компьютерные сети, объединяющие и делающие доступной нормативно-правовую, образовательную и оперативную информацию;
- административные компьютерные сети на уровне города и области;
- подключение к общероссийским и международным информационным системам.

Создание в муниципальном образовании информационной среды, отвечающей возможностям современных технологий, обеспечивает накопление, систематизацию и доступность любому пользователю неограниченных объемов информации. Это дает возможность обеспечить оперативность и достаточность информации для руководителей, педагогов, учащихся, создает обратную связь вплоть до осуществления групповой управленческой и учебной деятельности.

Для реализации потенциальных возможностей информатизации на уровне управления необходимо:

- обеспечить органы управления и образовательные учреждения современной компьютерной техникой, позволяющей использовать компьютерные технологии в обучении и административной деятельности;
- обеспечить подготовку кадров к использованию информационных технологий;
- создать инфраструктуру, обеспечивающую доступность информации для всех органов управления и образовательных учреждений;
- создать банки данных, адресованные руководителям, педагогам, учащимся;
- создать систему обслуживания работы компьютерных сетей и регулирования информационных потоков;
- создать на уровне управления образованием города условия, стимулирующие использование информационных технологий.

Отмеченные блоки инновационной системы управления муниципальной

системой образования необходимо дополнить таким элементом, как маркетинг в образовании. Образовательный маркетинг предполагает выявление, анализ и использование при принятии управленческих решений механизмов соотношения спроса и предложения на образовательные услуги в пространстве города.

Изменения в муниципальной системе образования г. Рязани нацелены на устойчивое развитие. В городе создается единое образовательное пространство, система непрерывного, вариативного образования, обеспечивающая качество образования и свободу выбора форм и способов его получения. В образовательных учреждениях осуществляется переход к личностно ориентированному гуманистическому типу образования, которое обращено к человеку, ребенку, проблемам жизни, здоровья, жизненного самоопределения. Управление развитием в образовании обеспечивается на основе системных изменений в содержании, технологиях, средствах, в соответствии с нормативно-правовой базой.

Обзорный анализ развития процессов инноваций в управлении образованием на муниципальном уровне за период с 1996 года позволил сделать вывод о некоторых проявившихся в нем тенденциях:

- превращение управленческих инноваций в особый систематически выполняемый вид деятельности работников муниципальных органов (подразделений), ответственных за осуществление инноваций в управлении образованием города, руководителей образовательных учреждений;
- формирование постоянных и временных органов (подразделений), ответственных за осуществление инноваций в управлении образованием в масштабе города как элементов складывающейся структуры их организационно-методической поддержки;
- переход от эмпирически реактивных подходов к определению содержания и форм управленческих инноваций к научно обоснованным подходам, предусматривающим опору на современные концепции и технологии управленческих нововведений, уже апробированные в практике;
- повышение научного уровня и эффективности управленческих инноваций, объединение усилий практиков-организаторов образования, ведущих поиск новых форм и методов управленческой деятельности, и ученых, исследующих проблемы обновления управления образованием на муниципальном уровне;
- усиление организованности в процессах управленческих инноваций, придание им целенаправленности и планомерности на основе программы развития образования на муниципальном уровне.

Стратегия управления устойчивым развитием муниципальной системы образования выстраивается на следующих положениях:

- образованию придается статус опережающего развития как подсистемы производственной и социокультурной сферы;
- через образование обеспечивается влияние на оздоровление социально-экономической среды города;
- образование стимулирует развитие культуuroбразующей среды жизни детей, населения города;
- через образование происходит объединение всех служб города в интересах социальной защиты и охраны детства;
- образование всемерно активизирует формирование гражданственности, законопослушания, развитие патриотических и нравственных чувств населения.

Координация инновационной деятельности в муниципальной системе образования г. Рязани показана на рисунке 1.



Рис. 1. Схема координации инновационной деятельности.

В городе действует разветвленная сеть экспериментальных площадок различного уровня (федерального — 3, регионального — 2, муниципального — 8). Поле инновационной деятельности муниципальной системы образования г. Рязани очень обширно. Инновационные процессы проходят в каждом образовательном учреждении.

Управление системой образования позволило определить перспективные задачи и проблемы развития образовательного пространства города, разработать политику в области образования и механизмы ее реализации, осуществлять прогнозирование образовательной ситуации.

В 2002 году разработана и внедряется целевая программа модернизации муниципальной системы образования г. Рязани на 2002—2007 годы.

Цель модернизации образования — приведение его в соответствие с современными требованиями динамично развивающейся городской среды, создание механизмов устойчивого развития образования, системы его постоянного обновления с учетом социальных и экономических потребностей города, запросов личности, общества и государства.

Мы уверены, что достижение обозначенной цели будет осуществляться за счет интенсивного включения в действие двух основных факторов:

1) максимальной мобилизации внутренних ресурсов сферы образования; оптимизации его содержания, структуры, организационных форм и технологий, экономических и управленческих механизмов; использования разнообразных форм стимулирования обновления образования;

2) более активного привлечения внешних ресурсов (финансовых, материально-технических, организационных, информационных, кадровых, интеллектуальных), развертывания системы широкого социального партнерства в сфере образования (с использованием СМИ, телекоммуникационных сетей, потенциала общественных объединений и организаций).

Нет нужды доказывать, что в настоящее время образовательное учреждение выступает в качестве того общественного учреждения, которое самым непосредственным образом отвечает за качество человеческой истории. От того, как будут функционировать детский сад, школа, зависят не только настоящие, но в первую очередь будущие условия жизни людей. Уже сейчас ясно, что выигрывают и будут выигрывать в экономическом и культурном соревновании те страны, которые смогут создать наиболее совершенную систему образования, гарантирующую экстенсивное и интенсивное развитие интеллектуальных способностей подрастающего поколения.

О.Н. Маслюк

**РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ,
ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ
И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ
КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И.П. ИВАНОВА**

В педагогике И.П. Иванова [1] направленность воспитательного процесса на духовно-нравственное формирование и развитие ребенка является задающим ориентиром выстраивания и функционирования всей воспитательной системы в целом. Выведенная в исследовании И.П. Иванова педагогическая ценность «забота» служит в данной системе объединяющей основой целевой установки воспитания, содержательной и технологической составляющих воспитательной деятельности; выступает одновременно предполагаемым результатом воспитательного процесса. Она является «цементирующей» основой каждого из компонентов воспитательной системы и объединяет их на уровне функционирования в едином воспитательном процессе. Становление, развитие и саморазвитие личности, то есть «улучшение себя» в воспитательной системе, основанной на концепции И.П. Иванова, происходит по мере поэтапного формирования и развития межличностных отношений «товарищеской заботы» у участников совместной деятельности, воспитания у них заботливого отношения к окружающему миру в процессе различных видов субъектной практической деятельности.

И.П. Иванов обосновал закономерность этапности и цикличности развития воспитательной системы, складывающейся по мере развертывания всех видов воспитательной заботы. Он выделяет четыре этапа, каждому из которых соответ-

ствуется определенный уровень развития межличностных отношений участников воспитательного процесса.

Первый этап — предварительный, на котором происходит самовоспитание воспитателей. Его цель — подготовка кадров воспитателей, готовых работать в заданном направлении.

Второй этап — переходный, который, вбирая в себя уже имеющиеся достижения первого этапа, характеризуется становлением процесса воспитания воспитанников посредством целенаправленного проявления заботы о них воспитателями. Цель данного этапа — подготовка и первичное включение воспитанников в коллективную творческую деятельность.

Третий этап — основной. При углублении процессов первых двух этапов начинается и развивается самовоспитание воспитанников (взаимное и личное) — что является главной целью этого этапа.

Четвертый этап — завершающий, объединяющий в своем развитии все предыдущие и зарождающий процесс воспитания воспитанниками воспитателей. Этот этап может быть назван еще и «сигнальным», так как появление признаков воспитательной заботы воспитанников о воспитателях (соответствующих по своему содержанию особенностям данного цикла) служит для воспитательского коллектива (и прежде всего для его руководителя) сигналом о необходимости перехода к следующему циклу. Цель четвертого этапа — создание в коллективе всеобщей атмосферы заботы и окончательное формирование воспитательной системы. Проходя последовательно четыре этапа «развертывания воспитательных отношений», воспитательный процесс, по мнению ученого, совершает один полный цикл своего развития по спирали, переходя постепенно к следующим циклам развития, внутри которых происходит повторяющееся в каждом цикле движение от первого до четвертого этапа, но на новом, более высоком витке развития.

В каждом цикле, за исключением первого, динамика воспитательного процесса относится только к новым жизненно-практическим и воспитательным задачам, а прежние воспитательные задачи продолжают решаться во всех четырех звеньях одновременно на каждом этапе. Происходит как бы «обогащение» достигнутого предыдущим циклом прежнего содержания.

Согласно этой закономерности, школа № 51 г. Рязани прошла два полных цикла и перешла к третьему циклу развития образовательного процесса, выстраивая его в соответствии со своими особенностями и педагогическими условиями.

В первом цикле становления и развития педагогической системы происходило: создание педагогического коллектива и формирование гуманистических партнерских межличностных отношений в нем; формирование межличностных отношений товарищеской заботы через полезную творческую деятельность всего школьного коллектива; формирование общешкольной идеологии, «духа» общей заботы; создание целостной и комплексной воспитательной системы, способной к функционированию. Отношения заботы учителей об учащихся и родителях выросли в отношения общей заботы друг о друге и окружающем мире. Было создано школьное воспитательное пространство.

Второй цикл развития образовательной системы был связан с созданием учебно-воспитательного комплекса, в котором бы осуществлялась координация усилий всех учебно-воспитательных учреждений, куда последовательно или одновременно попадает ребенок на протяжении своей жизни от трех до семнадцати лет. В этот комплекс постепенно вошли, помимо общеобразовательной школы —

ядра, два детских сада, школа искусств и детский дом. В качестве целевых установок были: формирование межличностных отношений общей заботы, социального партнерства всех участников создаваемого учебно-воспитательного комплекса; превращение школы и других учебных заведений комплекса в социальную общность, реализующую природосообразно гуманистические черты и склонности всех участников воспитательной системы; внедрение Педагогики общей заботы во все учебные заведения учебно-воспитательного комплекса; предоставление широких возможностей и права выбора форм и направлений учебно-воспитательной деятельности учащимся. За несколько лет была сформирована структура управления учебно-воспитательным комплексом; найдены новые формы коллективного планирования, само- и взаимоконтроля; введены ставки классных воспитателей во все классы; разработаны функциональные обязанности классных воспитателей и дополнительные обязанности руководителей в связи с работой в режиме учебно-воспитательного комплекса; расширились возможности природосообразного развития каждого школьника в связи с открытием шести отделений; взамен традиционной структуры занятий по четвертям введена система семестров с ритмичным чередованием пяти рабочих недель с одной неделей отдыха в каждом семестре.

Расширение воспитательного пространства является одним из условий эффективности реализации компонентов педагогической системы. Соответственно поле педагогического воздействия школы в процессе развития постепенно расширялось. Школа — центр вовлекала в свою орбиту новые и новые институты, влияющие на воспитание и развитие учащихся.

В ходе реализации поставленных целей были созданы условия для становления единого воспитательного пространства с микрорайоном (при организующем начале школы), для перехода в III цикл развития. Нами была разработана программа «Педагогика общей заботы — основа создания воспитательного пространства в микрорайоне школы», которая позволила школе получить статус Федеральной экспериментальной площадки и была отмечена грантом Министерства образования РФ.

Поскольку многие учителя, работники школы живут в микрорайоне школы, им близки проблемы, существующие здесь. Сравнивая невольно благополучную атмосферу в школе и во всем учебно-воспитательном комплексе с неблагополучной в микрорайоне (падение общего духовно-нравственного уровня населения, отсутствие единого сообщества проживающих в одном доме, подъезде людей; равнодушные к происходящему вокруг, к своему соседу, к своему дому, двору; хулиганство среди детей и подростков — порча дворового оборудования, подъездов, растений; драки) — некоторые педагоги прониклись идеей распространения положительного влияния школы на микрорайон. В этом мы получили поддержку на общешкольной конференции от родителей и детей — участников конференции.

В закреплённом за школой микрорайоне решением горисполкома коллектив педагогов, учащихся и родителей взял на себя роль субъекта воспитательной деятельности. Основной целью притяжения микрорайона в орбиту школы-центра мы определили усиление духовно-нравственного воспитания как противовеса падению нравственности в обществе, росту преступности, наркомании, алкоголизма.

В III цикле развития образовательного процесса внимание педагогического коллектива сосредоточено на подготовке педагогов, родителей, детей и подростков, жителей микрорайона к переходу к социально значимой деятельности во дворах; на

формировании заботливого, партнерского отношения проживающих в одном подъезде и доме детей и взрослых друг к другу, к своему подъезду, дому, двору; на создании единого воспитательного пространства в учебно-воспитательном комплексе и микрорайоне; совершенствовании системы административного и общественного руководства воспитательным процессом на основе «Педагогики общей заботы». Осуществляется дальнейшее развитие идей «Педагогики общей заботы» И.П. Иванова уже в новой социокультурной ситуации, характеризующейся сложившимся устойчивым коллективом единомышленников, имеющих опыт взаимоотношений на основе «заботы» и социального партнерства в различных видах деятельности и готовых к распространению своего опыта в социокультурном пространстве микрорайона, города, региона.

В работе с детьми сложилось несколько направлений деятельности: «Забота» (оказание помощи ветеранам, инвалидам, дошкольникам), «Физкульт-ура» (проведение спортивных соревнований, походов), «Всегда всем весело» (организация праздников, конкурсов, поездок), «Наш двор» (благоустройство дворов, украшение подъездов), «Лидер» (учеба выборных командиров разновозрастных отрядов (РВО); проведение общих оргсборов РВО по анализу деятельности за прошедший семестр и планированию на следующий семестр).

Создан пакет документов в помощь тем, кто организует работу в микрорайоне (составлены памятки командира разновозрастного отряда, вожатого, рекомендации по проведению коллективных творческих дел, по созданию паспорта микрорайона; разработана технология обязанности социального педагога и организации его работы по месту жительства). Разработана технология обучения ежемесячно меняющихся командиров РВО и обучения педагогов, проживающих в микрорайоне (открыта творческая мастерская «Дом, в котором я живу»).

Систематизирована работа социальных педагогов с педагогами школы, проживающими в микрорайоне, определен круг деятельности этих педагогов.

Определены направления деятельности психологов в микрорайоне.

Происходит постепенная интеграция деятельности школьной разновозрастной организации в микрорайоне. Появилась программа развития школьной разновозрастной организации, в которой одной из сфер деятельности является работа в микрорайоне.

Идет дальнейшее развитие и распространение приобретенного опыта создания единого воспитательного пространства в микрорайоне через открытые Рязанским институтом развития образования на базе школы № 51 авторские курсы (с октября 2002 года на них обучилось свыше 200 человек — руководителей школ области и их заместителей по воспитательной работе, руководителей учреждений образования); через Межрегиональные лагерные сборы старшеклассников, организуемые и проводимые силами учеников и учителей школы № 51, в этом году идет подготовка уже VI Межрегионального сбора.

По ходу реализации созданной нами программы возникали все новые и новые проблемы.

Проблему привлечения к работе во дворах педагогов школы, проживающих в нашем микрорайоне (их у нас 7 человек), мы решили с помощью областного и городского управлений образования: этой категории педагогов с 1 января 2002 года установлена 15-процентная надбавка.

Острота проблемы вовлечения работников жилищно-эксплуатационного управления в совместную деятельность не снята даже с введением администраци-

ей города должности её представителей в ЖЭУ, ответственного за организацию деятельности жителей микрорайона всеми учреждениями и организациями (в том числе и общественными). В городе введено 9 таких единиц. На наш взгляд, сама идея введения таких административных единиц позитивная, но практически она недостаточно проработана, нет четкости в определении функционала, их роли в координации усилий всех структур, работающих с населением, недооценена роль школы как основного источника педагогизации среды. Пока в целом по городу коэффициент полезного действия этих структур невысок.

Отсутствие помещения в микрорайоне для работы с населением пытаемся решить совместно с работниками ЖЭУ и городским Советом.

Низкую активность детей старшего возраста в работе РВО постепенно повышаем, привлекая старшеклассников, членов организации «Единство» к работе в РВО в качестве вожатых в учебное время; организована учеба старшеклассников, изъявивших желание поработать через службу занятости в качестве вожатых в микрорайоне в летний период.

Привлечение детей группы риска к полезной деятельности по месту жительства начинаем решать через службу занятости и через органы соц. защиты, организуя их трудоустройство и отдых в летний период.

Решение проблемы пассивности большинства взрослого населения в работе по месту жительства видим в пропаганде волонтерства, в организации спортивных соревнований между дворовыми командами среди взрослых, в вовлечении взрослых к руководству мини-кружков, секций с детьми своего дома, в организации клуба выходного дня «Малышок» для детей дошкольного возраста (4—6 лет) с целью предоставления их родителям возможности посещения кино, театров, концертов и т. п.; в организации действенной психологической службы в микрорайоне; в расширении прав домовых комитетов, в развитии местного самоуправления.

Для улучшения интеграции с другими образовательными учреждениями идет работа по составлению сквозных программ и договоров о совместной деятельности с домом творчества, школой № 68, библиотекой.

Для решения проблемы недостаточного использования результатов реализации программы в массовой практике необходимо введение в штатное расписание школ должностей социальных педагогов по работе в микрорайоне; в управлении образования желательно введение единицы специалиста, курирующего это направление деятельности.

Проблема слабого материально-технического обеспечения пока остается нерешенной. Нет средств на приобретение инвентаря для трудовых и спортивных дел, материалов для покраски подъездов и нанесения рисунков на стены, оборудования для проведения диагностики, создания возможности информатизации и научно-электронной дистантной связи; методической поддержки Федеральной экспериментальной площадки (ФЭП), на оказание материальной поддержки нуждающимся семьям, победителям различных конкурсов, проводимых в микрорайоне; на издание материалов в помощь организаторам работы в микрорайоне; на проведение межрегиональных сборов старшеклассников; на организацию поездок и походов детей — членов разновозрастных отрядов домов микрорайона; на проведение семинаров-практикумов.

«Педагогику общей заботы», как правило, называют «педагогикой коллективной творческой деятельности» или «педагогикой коллективных творческих

дел». Она дает в руки воспитателей «инструменты», которые помогают удовлетворить детскую жажду деятельности, направив её в полезное русло и проводя её сообразно «внутренней природе» каждого воспитанника. К.Д. Ушинский отмечал: «При нормальной работе школы в ней должна царствовать постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся» [3]. Видами полезной деятельности в концепции И.П. Иванова выступают еженедельно чередующиеся коллективные творческие поручения в микрогруппах, звеньях классов (уборка классной комнаты, дежурство в раздевалке, в столовой и др.); долговременное и кратковременное коллективное творческое дело (выращивание рассады, проведение экскурсий в школьном музее, организация с младшими школьниками заочного путешествия по залам Третьяковской галереи, работа радиоузла, сбор и оформление материалов для выпуска малоформатной газеты, организация полезной деятельности с младшими товарищами).

В процессе развития учебно-воспитательного комплекса шло постепенное вовлечение всех участников образовательного процесса в разного рода, вида и формы коллективной творческой деятельности, включение в сотрудничество (ученик-ученик; ученик-микрогруппа; ученик-педагог; ученик-коллектив; педагог-родители). Если на первом этапе первого цикла развития образовательного процесса воспитательная деятельность была организована в форме общепринятых классных часов, бесед, экскурсий, массовых мероприятий, здесь лишь небольшая часть детей, учителей и родителей учащихся участвовала в подготовке и проведении дел, а остальные были пассивными потребителями готовых духовных ценностей, то на последующих этапах шло постепенное привлечение к активной творческой деятельности все большего числа учащихся, педагогов, а в дальнейшем и родителей учащихся.

По мере развития воспитательной системы все воспитанники постепенно вовлекаются в разнообразную деятельность (игры-путешествия, КВНы, диспуты, брейн-ринги, спортивные соревнования и др.) и в коллективные творческие дела, которые они готовят для своих младших или старших товарищей. Таким образом, идёт постоянное взаимодействие между детьми и педагогами внутри каждого классного коллектива, между разными классными коллективами и коллективами детских садов, детского дома, а также между педагогическим и родительскими коллективами школы и детских садов; между жителями микрорайона, то есть между участниками образовательного процесса.

В соответствии с концепцией И.П. Иванова методика подготовки и проведения каждого коллективного творческого дела примерно одинакова. Так, вначале организуются предварительные ознакомительные беседы с целью выявления того, какие дела можно провести в коллективе, кого что интересует в этих делах, кто с кем может объединиться для выполнения поручений в коллективном творческом деле. На этой стадии организуется поиск ответов на вопросы: Что лучше сделать? Для кого? Когда? Где? Кто будет участвовать? С кем вместе? Кому быть организатором? Затем начинается коллективное планирование в микроколлективах (постоянных или временных объединениях). Здесь каждый из участников высказывает свое мнение о предполагаемом деле, и в результате вырабатывается общее мнение микроколлектива о том, как оно будет осуществляться. Далее проходит «сбор-старт», где выступают представители микроколлективов. Ведущий сбора-старта сопоставляет выдвинутые представителями микроколлективов варианты,

задает наводящие, уточняющие вопросы, предлагает обосновать предложения или их критику, ставит дополнительные «задачи на размышление», которые решаются сначала по микроколлективам, а потом сообща. После этого создаётся или «сводный отряд добровольцев», или специальный орган — «совет дела», в который входят представители от каждого микроколлектива. На своих заседаниях в сводном отряде добровольцев выбирается командир, а в совете дела — председатель. «Совет дела» уточняет и конкретизирует проект коллективного творческого дела и распределяет поручения, выполнение которых он же и контролирует. Согласно концепции И.П. Иванова, направляющие действия воспитателя достигают цели, если имеют характер жизненно-практической заботы об успешной подготовке коллективной творческой деятельности (КТД), а их воспитательное значение скрыто от воспитанников и открывается лишь в необходимых случаях. Если же воспитатели раскрывают воспитательное значение этих действий, то воспитанники, не желая быть объектами такого рода воздействий, окончательно теряют возникший во время коллективного планирования интерес к предстоящему делу, перестают считать его собственным, относятся к нему как к «воспитательному мероприятию», нужному педагогам, а не им самим. В связи с этим нами в организации деятельности воспитанников использовались средства, побуждающие их к целенаправленному и добросовестному творчеству (увлечение добрым сюрпризом; помощь товарищеским советом; увлечение «трудного» воспитанника «секретным договором»; доверие ответственным поручением; обращение к воспитанникам за помощью; товарищеский контроль и товарищеское напоминание; товарищеское поощрение; убеждение и др.). В целях эффективного «последствия» совершенной детьми работы результаты коллективного творческого дела обсуждаются всеми участниками либо сразу после его завершения, либо через определенное, установленное заранее время (период самостоятельного осмысления результатов). В микрогруппах анализируются ответы каждого участника на вопросы: Что удалось осуществить и почему? Что не удалось и почему? Что надо сделать, чтобы в следующий раз было еще лучше? Затем определяются пути и способы реализации предложений, высказанных при анализе результатов коллективной творческой деятельности, и далее они внедряются в практику воспитательной системы школы, учебно-воспитательного комплекса.

За 20 лет работы школы нами был выработан свой алгоритм построения межличностных отношений воспитуемых, совпадающий в своей структуре с предложенным И.П. Ивановым, но в содержательном отношении имеющий свои особенности наполнения. Так, диагностика и раскрытие лучших качеств в каждом ребенке и развитие этих качеств осуществляются посредством создаваемых как можно чаще для каждой личности ситуаций успеха; образование микроколлективов происходит на основе взаимной симпатии и общности интересов воспитуемых в организуемой деятельности; обеспечивается коллективный выбор и внедрение коллективных творческих поручений в микроколлективах, в условиях их еженедельного чередования и ежемесячной смены командиров класса и микрогрупп; во всех микрогруппах осуществляется ежедневный итог дня, где происходил короткий обмен мнениями по промежуточным результатам деятельности (выясняется, что надо будет исправить, улучшить, кому нужно оказать помощь); после окончания каждого коллективного творческого дела проводится анализ прожитого, проведенного, сделанного (обсуждается эффективность проделанной работы и ближайшая перспектива следующей деятельности); практикуется привле-

чение родителей к выполнению вместе с детьми коллективных творческих поручений в микрогруппах, проведению совместно коллективных творческих дел, к руководству домашними мини-кружками; функционируют мини-педсоветы в каждом классе из числа работающих в нем учителей (решение вопросов оказания оперативной помощи детям в самовоспитании и саморазвитии в процессе их деятельности); в каждом классе проводятся коммунарские сборы родителей (2 раза в год), с ними ведутся откровенные разговоры у свечи на темы воспитания (2, 3 раза в год).

Формами и методами, с помощью которых через воспитательную систему, базирующуюся на учении И.П. Иванова, раскрываются и развиваются лучшие духовно-нравственные качества каждой личности, являются разнообразные коллективные творческие дела, чередующиеся личные и коллективные поручения, советы дел, советы командиров, общие сборы, выездные лагерные сборы, игры-путешествия, игры-зачеты; 6 стадий подготовки и проведения коллективных творческих дел; откровенные разговоры у горящего огня, операции «забота»; коллективное исполнение песен в тесном кругу; анализ каждого дела, с позиции духовно-нравственных ценностей; постановка новых задач с целью улучшения себя и окружающей жизни.

При этом важным компонентом данной воспитательной системы являются отношения, которые складываются в результате совместной деятельности участников учебно-воспитательного процесса: отношения товарищеской заботы друг о друге, старших о младших, младших о старших, о знакомых и незнакомых, близких и далеких людях, о Родине, окружающем мире.

Многолетняя работа, ориентированная на духовно-нравственное развитие ребенка, дает положительные результаты. При практически неизменном социальном составе семей школьников нашего микрорайона с начала формирования школьной воспитательной системы, основанной на концептуальных идеях И.П. Иванова (неблагополучных — примерно 2 %; детей из детского дома — 1–2 %; многодетных — 3–5 %; неполных — 38 %; малообеспеченных — 5–15 %). Значительно повысился нравственный уровень развития учащихся нашей школы. Если в 1985 году на учете в ИДН стояло 29 наших учащихся, то сейчас нет ни одного такого ученика; если в первые годы не было победителей городских, областных предметных олимпиад, конкурсов, то в последние годы наблюдается их ежегодный рост (в 2003/04 учебном году — 52 призовых места), если на первых этапах развития воспитательной системы школы в социально значимой деятельности (помощь нуждающимся, работа по уборке, строительству различных объектов) принимало участие лишь незначительное число школьников (до 40 %), с 1994 же года количество участников различного рода операций «забота» стабильно возрастает (до 90 %), значительно увеличилось количество медалистов, не стало учащихся, направляемых в вечерние школы, оставляемых на повторное обучение (в первые же годы работы школы их было до 20 человек). Улучшилась адаптация учащихся в классных коллективах, повысился уровень позитивных межличностных отношений. Во всех классах с 1995 года отсутствуют так называемые «изолированные» дети, в 10-х и 11-х классах нет даже «отверженных», год от года возрастает число «предпочитаемых» (от 40 % во вновь формируемых 5-х классах до 74,2 % — в 10-х классах); уже к концу первого учебного года отсутствуют дезадаптированные дети.

Выборочное определение уровня отношений учащихся к делу и к людям, по оценке самих учащихся, их одноклассников, родителей и учителей, проведен-

ное в 2003/04 учебном году по методике Ю.А. Клейберга [2], среди 2-х, 7-х и 11-х классов, свидетельствовало о достаточно высоких показателях проявления духовно-нравственных качеств и нравственной устойчивости личности (при пятибалльной системе все оценки либо приближались к 4, либо превышали 4 балла), то есть все качества (трудолюбие, ответственность, инициативность, организованность, любознательность, активность, честность, бескорыстие, общительность, чувство товарищества, отзывчивость, вежливость) ярко выражены, достаточно хорошо развиты, лидирующими чертами характера у респондентов всех возрастов являются общительность, отзывчивость, ответственность и чувство товарищества. Анализ результатов деятельности педагогического коллектива школы № 51 позволяет сделать следующие выводы: выбор заботливого отношения к окружающему миру (людям, природе) в качестве ценностного ориентира позволяет позитивно решать задачи духовно-нравственного развития подрастающего поколения. Само духовно-нравственное воспитание, являясь стержнем, основой воспитательного процесса, не может осуществляться односторонне, а лишь целостно и комплексно, в едином все расширяющемся воспитательном пространстве. Так подойти к процессу воспитания дает возможность педагогическая система, основанная на концептуальных идеях И.П. Иванова, где цель (улучшение окружающей жизни через улучшение себя), принципы (гуманизма, бескорыстия, товарищества, общественно значимой деятельности, заботы), отношения участников воспитательного процесса (отношение товарищеской заботы), содержание самой деятельности (на пользу людям и окружающему миру, себе как товарищу людей) — категории духовно-нравственного порядка, все компоненты связаны друг с другом, взаимозависимы, взаимопроникают друг в друга и развиваются благодаря друг другу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи / Отв. ред. И.Д. Аванесян; Отв. за вып. А.М. Мелешкин. Рязань, 1994.
2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. М.: ТЦ Сфера, 2001.
3. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1968.

А.А. Орлов, Л.А. Байкова

АНАЛИЗ ЗАТРУДНЕНИЙ В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Реформирование российского образования предполагает наличие учительского корпуса, способного на нестандартную, творческую организацию учебно-воспитательного процесса, ориентированного на личностное развитие каждого учащегося. Однако, как показывает анализ содержания и технологий современного педагогического образования, данному аспекту профессиональной подготовки

в вузах уделяется недостаточное внимание. Чтобы внести коррективы в цели и содержание общепедагогической подготовки студентов к осуществлению личностно-ориентированного обучения школьников, на наш взгляд, необходимо изучить затруднения учителей в данном виде деятельности.

Основная исследовательская ценность изучения затруднений учителей состоит в том, что, обладая индикаторной функцией, затруднения выявляют слабые стороны организации обучения в вузе, подтверждают актуальность того или иного аспекта педагогической деятельности, позволяют фиксировать изменения в структуре труда учителя.

Ориентируясь на данное их свойство, мы обратились к проблеме затруднений в диагностической деятельности учителей начальных классов. При этом мы поставили целью выявить, какие именно аспекты в работе, связанные с ней, вызывают затруднения у педагогов и какие диагностические действия представляют для них наибольшие трудности, то есть являются доминирующими. Было важно попытаться определить причины затруднений, выявить их интенсивность и типичность, обусловленность объективными факторами и субъективными причинами, личностными особенностями педагога, его профессиональным мастерством. Исходя из перечисленных целей, была разработана программа изучения затруднений в диагностической деятельности у учителей начальных классов:

1. Изучить отдельные характеристики личности современного учителя: готовность, расположенность принять гуманистические идеи и отношение к инновациям.

2. Выявить затруднения в диагностической деятельности: установить аспекты профессиональной деятельности учителя начальных классов, в которых наиболее ярко проявляются затруднения, исследовать характер и интенсивность трудностей.

3. Изучить осведомленность учителей относительно предмета, средств, специфики диагностической деятельности, их оценку ее значения в повседневной работе.

4. Охарактеризовать некоторые стороны профессионального мастерства учителей — сформированность аналитических умений, склонность к профессиональной рефлексии.

По мнению ряда ученых, наиболее адекватным методом исследования трудностей является метод самооценки, так как «...затруднение — субъективное психологическое состояние человека, глубина которого не всегда поддается стороннему наблюдению. Результаты самооценки можно считать достаточно надежными на том основании, что сама задача оценивания своих трудностей устраняет фактор престижности формулировок по сравнению с оцениванием ряда сходных характеристик (ошибок, неудач, недостатков)» [4, с. 26]. Поэтому при изучении затруднений в диагностической деятельности мы использовали сложную анкету, содержание которой отвечало всем названным выше пунктам программы.

Анкетирование проводилось среди учителей начальных классов Санкт-Петербурга, Тулы, Калуги, Пензы. Надежность результатов опроса обеспечивалась соблюдением требований к формированию выборки, а именно, ее репрезентативностью, однородностью.

Репрезентативность выборки достигалась соблюдением следующих правил: во-первых, ее формирование осуществлялось методом стратифицированной слу-

чайной выборки. Для этого всю генеральную совокупность мы разбили на группы в соответствии со стажем работы в школе. Так, были выделены пять групп опрашиваемых: со стажем от 1 года до 5 лет; от 5 до 10 лет; от 10 до 20 лет; от 20 до 30 лет и с педагогическим стажем свыше 30 лет. Во-вторых, соблюдалось требование адекватности объема выборки целям исследования (всего в опросе приняли участие свыше девятистот учителей).

Однородность выборки обеспечивалась за счет того, что к опросу приглашались только учителя, работающие в начальных классах. Для сопоставимости выводов результаты анкетирования выражались в процентах, поскольку число респондентов в каждой группе отличалось, менее представительной оказалась последняя из пяти групп.

Работа над анкетой проходила в несколько этапов. Сначала был создан первый вариант анкеты, который апробировался среди учителей города Тулы. Анализ хода анкетирования и результатов опроса позволил выявить недостатки анкетного материала. После существенной доработки вопросов проводились повторные выборочные опросы, что позволило усовершенствовать анкету. Объективность собранной информации обеспечивалась также соблюдением правил разработки анкет. Всего анкета содержала 30 различных по форме (открытые, закрытые, полужакрытые) и по виду (вводные, фильтрующие, основные, контрольные, дополнительные) вопросов. В содержательном плане в структуре анкеты можно выделить несколько категорий вопросов. Некоторые из них позволяли получить информацию, характеризующую аксиологическую сферу учителя — о профессиональной направленности личности учителя, мотивах деятельности, о его расположенности принять гуманистические ценности.

Ряд вопросов был направлен на выявление того, как учитель строит аналитические, конструктивные действия, о склонности учителей к рефлексии и самоанализу.

Значительная часть вопросов касалась непосредственно затруднений в диагностической деятельности и позволяла собрать сведения о том, в чем именно учителя испытывают трудности, каков их характер. Отдельную группу составили вопросы, касающиеся проблемы взаимодействия педагогов со школьным психологом, осведомленности учителей в вопросах диагностической деятельности.

Результаты анкетирования подвергались качественному и количественному анализу. Расчет корреляционных зависимостей и факторный анализ производились при помощи компьютерной программы STATISTIKA, разработанной в Тульском госпедуниверситете.

Для анализа данных необходимо было выработать статистические гипотезы. Одна из них была связана с двумя переменными «стаж» и «интенсивность затруднений» и ее смысл состоял в том, что с возрастанием показателя педагогического стажа должен снижаться показатель затруднений в диагностической деятельности. Другими словами, мы предполагали, что диагностическая деятельность или отдельные ее действия формируются у учителя спонтанно в процессе практической работы, ведь ему приходится постоянно вычленять и решать педагогические задачи, где, как известно, первый этап связан с ориентацией в ситуации и диагностикой готовности учащихся к деятельности.

Сущность проверки статистической гипотезы заключалась в том, чтобы установить, согласуются ли данные опроса учителей с выдвинутым предположением относительно связи параметров «стаж» — «затруднения».

Корреляционный анализ обнаружил отрицательную корреляцию между данными признаками. При этом коэффициенты корреляции колебались в пределах (-,438*) — (-,33*), что указывает на наличие устойчивой, гибкой связи между переменными и означает следующее: с ростом переменной «стаж» снижается значение переменной «затруднения». Кроме того, эта корреляционная связь носит линейный характер, то есть чем больше у учителя стаж работы в школе, тем меньшая интенсивность затруднений в диагностической деятельности у него отмечается. Таким образом, мы убедились в правильности предположения о том, что диагностическая деятельность может формироваться спонтанно. Однако следовало выяснить: каково «качество» стихийно формирующейся деятельности. Чтобы ответить на этот вопрос, мы проанализировали результаты самооценок учителей. Им предлагалось оценить по 10-балльной шкале степень затруднений, возникающих в ходе выполнения некоторых профессиональных действий. В составе диагностической деятельности мы выделяем две группы действий — *когнитивные* (видение, фиксация проблемы в педагогической ситуации, вычленение педагогической задачи, анализ, классификация, установление причинно-следственных связей, распознавание случайных связей, моделирование и преобразование моделей взаимодействия, экстраполяция, обобщение) и *технологические* (определение целей и разработка задач диагностического изучения, подбор диагностического инструментария, накопление и обработка диагностической информации, самодиагностика).

Результаты опроса свидетельствовали о том, что даже учителя, имеющие большой стаж работы в школе, достаточно высоко оценивают степень затруднений в диагностической деятельности. На этом основании мы заключили следующее: несмотря на то, что со временем учитель постепенно овладевает диагностической деятельностью, тем не менее она продолжает представлять для него определенную трудность. Для большей наглядности результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса учителей

Стаж (лет)	Затруднения в диагностической деятельности (средний балл по 10-балльной шкале)		Удовлетворенность профессиональной деятельностью (в процентах)		
	когнитивные действия	технологические действия	полная	частичная	очень незначительная
1—5	7,8	4,7	11,2	72,8	11,2
5—10	7,6	5,7	11,5	49,8	8,3
10—20	6,4	4,6	50,4	46,8	3,6

20—30	6,1	4,6	48,5	38,5	12
свыше 30	5,6	6,2	57,8	31,4	—

Анализируя первые две графы таблицы, можно заметить, что педагоги со стажем более 30 лет наибольшие трудности отмечают в технологических действиях, тогда как более молодые педагоги указывают на трудности в когнитивных действиях. И здесь обнаруживается взаимосвязь стажа с конкретными затруднениями: чем моложе учитель, тем интенсивнее он испытывает трудности в действиях анализа, построения гипотез, установления причинно-следственных связей. Эти данные позволяют высказать предположение относительно типичности трудностей, а именно, то, что для учителей со стажем свыше 30 лет наиболее характерны затруднения в технологических действиях, а для молодых учителей типичны затруднения в когнитивных действиях.

Вторая статистическая гипотеза, которую нам предстояло проверить в ходе корреляционного анализа, звучала следующим образом: затруднения учителей в диагностической деятельности могут обуславливать трудности в реализации важных профессиональных действий, и в первую очередь тех, которые связаны с реализацией личностно ориентированного подхода, предполагающего глубокое знание особенностей учащихся, всесторонний анализ педагогических средств. В качестве таких действий мы выделили отбор учебного материала с учетом возможностей учащихся, проблемы развития способностей учащихся, вопросы дифференциации обучения, индивидуальный подход к отстающим детям на основе причин слабой успеваемости, работа с одаренными детьми, вопросы педагогической помощи и поддержки.

Корреляционный анализ позволил определить взаимосвязь показателей затруднений в диагностической деятельности с показателями затруднений в названных действиях. Было установлено, что затруднения в когнитивных действиях (анализа, построения гипотез и др.) связаны с трудностями, возникающими при определении целей образования (значение коэффициента корреляции ,45*), отборе учебного материала с учетом возможностей учащихся (,47*), выборе оптимальных методов обучения (,45*), определении эффективности педагогических средств (,36*), выявлении проблем учащихся, связанных с их личностным развитием (,47*) и со всеми другими перечисленными аспектами работы учителя. Затруднения в технологических действиях (составление анкет, проведение наблюдений, разработка тестовых заданий) связаны с трудностями в изучении индивидуальных особенностей детей (,40*), в вопросах педагогической помощи (,43*), выборе оптимальных педагогических средств (,37*) и т. д.

Выявленная зависимость подтверждает наше предположение о взаимообусловленности затруднений в диагностической деятельности с другими трудностями в деятельности учителя, которые создают препятствия для реализации идей личностно-ориентированного подхода в начальном образовании.

С целью определения структуры взаимосвязей между названными выше переменными был проведен факторный анализ. Фактор — искусственный статистический показатель, возникающий в результате специальных преобразований таблицы коэффициентов корреляции между изучаемыми признаками (матрицы корреляций) [2, с. 275]. Обращение в нашем исследовании к факторному анализу было продиктовано потенциальной возможностью этого статистического метода выявлять некото-

рые основные параметры, свойства, образующие «структуру» какой-либо области явлений. В нашем случае такой областью являлись затруднения учителей.

Факторизация матрицы корреляций позволила нам выявить следующие наиболее значимые переменные: самоанализ профессиональных действий (,737403*); выбор оптимальных методов с учетом возможностей учащихся (,667890); анализ и оценка эффективности педагогических средств (,653277); изучение индивидуальных особенностей детей (,438799); выявление причин неблагополучия в учебе и отклонений в поведении учащихся (,903492); анализ детских работ (,838134*); предвидение затруднений учащихся, анализ информации о детях и ее педагогическая интерпретация (,785648); прогнозирование результатов педагогического взаимодействия (,785648); работа с одаренными детьми (,379322); построение гипотез типа: образовательная ситуация изменится, если... (,802346).

Входящие в факторы переменные позволили определить 8 основных факторов (см. таблицу 2). Для выделения доминирующих затруднений мы проанализировали собственные значения факторов (первый столбец в таблице) и относительную значимость каждого из выделенных факторов (четвертый столбец таблицы).

Таблица 2

Факторный анализ

Факторы	Метод главных компонент			
	собственные значения факторов	общая дисперсия, %	кумулят. собственные значения	кумулят., %
1	9,293596	30,97865	9,29360	30,97865
2	3,061997	10,20666	12,35559	41,18531
3	2,189922	7,29974	14,54552	48,48505
4	1,816953	6,05651	16,36247	54,54156
5	1,685491	5,61830	18,04796	60,15987
6	1,462825	4,87608	19,51078	65,03595
7	1,234620	4,11540	20,74540	69,15135
8	1,076947	3,58982	21,58982	72,74117

Из таблицы видно, что наиболее высокое значение имеет Фактор 1. Фактически он несет на себе основную нагрузку. Это позволяет сделать вывод о том, что доминирующими у педагогов являются затруднения в самоанализе своих профессиональных действий, в анализе детских работ, в действиях по предвидению затруднений учащихся (Фактор 4).

Факторный анализ дополнил наши представления о соотношении затруднений и дает право утверждать, что в основе трудностей, связанных с реализацией диагностической деятельности, лежат затруднения в когнитивных действиях. Именно они определяют интенсивность затруднений.

Фактор 2 определил наиболее трудный аспект в профессиональной деятельности учителей. С их точки зрения — это работа с одаренными детьми. Это второй по значимости фактор. Его выделение мы объясняем тем, что данная категория детей требует от учителя особого внимания и продуманного подхода. В этом смысле работа с одаренными детьми выступает в качестве «лакмусовой бумажки», обна-

руживающей дефицит диагностической деятельности учителя, ее недостатки, а потому именно названный аспект вызывает и наибольшие трудности.

Третьим значимым фактором стала удовлетворенность профессиональной деятельностью (Фактор 3). Проанализировав нагрузки в факторной матрице, мы увидели, что сам фактор имеет отрицательный вес (-,926372*). Это говорит о том, что с ростом показателя удовлетворенности профессией уменьшаются показатели затруднений, которые испытывают учителя в диагностическом компоненте. В то же время таблица 1 наглядно демонстрирует связь удовлетворенности профессией со стажем: наиболее высокие показатели отмечаются у двух категорий учителей, проработавших в школе 10—20 лет и свыше 30 лет.

Снижение показателя удовлетворенности педагогической деятельностью по всей вероятности усложняет принятие задач диагностической деятельности. То есть, не сама удовлетворенность имеет значение, а то, что лежит в ее основе — отношение учителя к диагностической деятельности, принятие ее задач. Это проясняет и значение фактора, который указывает на связь между принятием задач диагностической деятельности и интенсивностью затруднений.

Итак, факторный анализ позволил:

а) выявить структуру затруднений в диагностической деятельности (наибольшую степень трудности представляют: выявление причин неблагополучий в учебе и отклонений учащихся, прогнозирование результатов педагогического взаимодействия, анализ детских работ, построение гипотез типа: образовательная ситуация изменится, если ... , предвидение затруднений учащихся, самоанализ профессиональных действий, анализ и оценка эффективности педагогических средств, изучение индивидуальных особенностей школьников);

б) определить доминирующие затруднения учителей в диагностической деятельности (ими являются действия, связанные с самоанализом профессиональных действий и действия по предвидению затруднений учащихся);

в) установить, что снижение показателей удовлетворенности профессией усложняет принятие учителем задач диагностической деятельности.

С целью изучения причин возникновения затруднений в диагностической деятельности мы обратились к анализу «фонового» анкетного материала, тех вопросов, которые давали информацию о некоторых характеристиках личности учителя.

Первое, что обращает на себя внимание при анализе результатов — это выраженная связь показателей предрасположенности учителя к рефлексии и владения аналитическими и конструктивными умениями с показателями стажа: чем больше стаж работы в школе, тем более развиты названные параметры. Здесь можно вынести логичное заключение о том, что с годами происходят приращения в профессиональных умениях, развивается рефлексия. Но для нас важнее было определить, существует ли связь между показателями сформированности аналитических и конструктивных умений и затруднениями в диагностической деятельности. Выбор названных умений был не случаен. Конструктивные и аналитические умения отражают основные этапы решения педагогической задачи.

Как видно из таблицы 3, такая связь действительно существует. Четко просматривается зависимость: с увеличением показателей сформированности назван-

ных умений возрастает и степень владения учителями диагностическими действиями. И наоборот, чем хуже учитель владеет умениями конструировать педагогический процесс и анализировать его ход и результаты, тем в большей степени ему трудно осуществлять и действия диагностики.

Таблица 3

Результаты опроса учителей

Стаж (лет)	Затруднения в диагностической деятельности (средний балл по 10-балльной шкале)		Сформированность аналитических умений (в процентах)		Развитость профессиональной рефлексии (в процентах)		Сформированность конструктивных умений (в процентах)	
	когнитивные действия	технологические действия	достаточный	низкий	достаточный	низкий	достаточный	низкий
1—5	7,8	4,7	25,3	75,6	34,8	64,9	32,4	67,6
5—10	7,6	5,7	33,2	67,4	49,8	50	40,2	59,6
10—20	6,4	4,6	35,2	65,6	50,2	48,8	48,1	45,9
20—30	6,1	4,6	31,5	68,2	55	49,5	51,4	48,6
Свыше 30	5,6	6,2	30,5	69,3	57,2	42,8	49	50,7

Если учесть, что диагностические действия в решении педагогической задачи предшествуют этапу конструктивной разработки педагогического взаимодействия и его анализа, то совершенно очевидно, что недостатки в диагностических действиях отрицательно сказываются и на всех последующих действиях учителя. Данные, представленные в таблице, являются своего рода иллюстрацией того, как в системе педагогической деятельности организуется координационная связь элементов, когда реализация одного компонента (диагностического) является предпосылкой успешного функционирования другого (конструктивного).

Очевидно, что одной из причин затруднений в диагностической деятельности выступает показатель профессионального мастерства учителя, уровень освоения других профессиональных действий. Данный вывод важен для нашего исследования, поскольку наглядно демонстрирует, что сформировать диагностические действия (умения) как «отдельно взятые» невозможно, слишком тесна зависимость от аналитических действий, в чем нас убеждают и данные корреляционного анализа. Наиболее продуктивным будет путь, когда диагностические умения формируются в комплексе с другими профессиональными действиями.

Возвращаясь к таблице 3, необходимо отметить, что для нас не стала неожиданностью тесная связь между показателями затруднений в диагностиче-

ской деятельности и предрасположенности учителя к рефлексии и самоанализу. Наше представление о рефлексивной основе диагностической деятельности подтвердилось. Как видно из таблицы, учителя с более развитой рефлексией отмечают меньшие затруднения в диагностической деятельности.

Поиск причин возникновения затруднений в диагностической деятельности мы продолжили, изучая то, насколько хорошо учителя осведомлены о сущности диагностической деятельности, ее средствах, какое место в своей работе отводят ей. В качестве отправного момента было принято предположение о том, что затруднения в диагностической деятельности могут быть вызваны низкой диагностической компетентностью учителей. Обработав анкетный материал, мы получили следующую информацию.

Большинство учителей (623 человека из числа опрошенных) на вопрос: «Как Вы считаете, учителю свойственна диагностическая функция?» — ответили положительно. Не согласились с ними 198 человек, они ответили «нет». Не имея какого-либо четкого мнения, затруднился с ответом 171 человек. Такие результаты свидетельствуют о том, что есть категория учителей (к ней мы относим тех, кто ответил отрицательно или затруднялся с ответом, а это приблизительно 38 % от общего числа опрошенных), которые находятся в заблуждении и связывают диагностическую деятельность только с работой психолога. Они плохо осведомлены о сущности диагностической деятельности учителя, путают задачи психодиагностики с задачами педагогической диагностики. Качественный анализ анкет показывает, что в большей степени это относится к учителям, имеющим стаж более 25 лет. Хотя встречаются анкеты, заполненные молодыми педагогами, с аналогичными ответами.

Для того, чтобы выяснить более подробно, что именно учителя знают о диагностической деятельности, в чем им видится ее назначение, был задан вопрос: в чем смысл диагностической деятельности учителя. Чтобы не навязывать свое мнение, не давать «подсказок», вопрос был предложен в открытой форме. Обобщив варианты ответов, сгруппировав их, мы получили следующую картину (см. таблицу 4).

Таблица 4

Результаты опроса учителей

Вариант ответа	Количество учителей, высказавших данное мнение
Обеспечивает достижение педагогических целей	79
Позволяет выстраивать педагогическую поддержку и помощь учащимся	121
Прогнозирование продвижения учащихся в учебе и личностном развитии	63
Изучение индивидуальных особенностей детей	271
Изучение особенностей класса	150
Планирование работы с учетом диагностической информации	138

Как видно из таблицы 4, учителя связывают данную деятельность с «изучением индивидуальных особенностей детей» и «изучением особенностей класса» (это наиболее очевидные аспекты диагностической деятельности), с планированием, с постановкой педагогических целей, прогнозированием развития детей. Все это говорит о том, что у большинства из них есть верные представления о назначении диагностической деятельности в работе учителя.

Вместе с тем, значительная часть опрошенных (около 19 %) не могут объяснить назначение диагностической деятельности. Причем следует подчеркнуть, что эти 19 % относятся к той категории педагогов, которые не отрицают наличия в работе учителя диагностического компонента. К ответу на данный вопрос анкеты приглашались не все учителя, а только те из них, кто положительно ответил на вопрос: «Как Вы полагаете, учителю свойственна диагностическая функция?» Поэтому нас насторожило такое число учителей, затруднившихся объяснить, в чем они видят назначение данной деятельности. Это говорит о том, что педагоги склонны принять саму деятельность, есть интуитивное понимание его нужности, но явно не хватает знаний о ней. Результаты анкетирования подтвердили наше предположение относительно того, что одна из причин затруднений учителей в диагностической деятельности лежит в плоскости профессиональных знаний учителя, ему явно не хватает теоретических знаний как о самой диагностической деятельности, так и о средствах и способах ее осуществления.

Одним из аспектов диагностической деятельности учителя является совместная работа со школьным психологом. Важность такого взаимодействия подчеркивают многие психологи, разрабатывающие проблемы школьной психодиагностики — Акимова М. К., Гильбух Ю. З., Гуревич К. М. [1] и другие. Так, И.В. Дубровина неоднократно отмечала, что именно взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний психолога и педагога создают необходимые условия для успешного функционирования школы [5].

Такое сотрудничество предполагает определенную позицию учителя, его настроенность на совместную работу. Поэтому нам было интересно узнать, в какой степени учителя готовы к деловому взаимодействию со школьным психологом с точки зрения востребованности ими такого контакта.

Обработав анкетный материал, мы пришли к выводу, что у педагогов (66,5 %) в основном сформировано понимание необходимости тесного контакта с психологом. Они представляют, в каких аспектах должна строиться эта работа. И если говорить о диспозиционной готовности учителей, то она, безусловно, имеет место. Однако неполнота теоретических знаний как о самой диагностической деятельности, так и знаний из области педагогической диагностики, отсутствие положительного отношения к диагностической деятельности и принятия ее задач являются серьезным препятствием для такой совместной работы и порождают затруднения педагогов.

Выводы, полученные в ходе изучения затруднений учителей, убедительно показывают необходимость специального обучения студентов педагогических вузов диагностической деятельности. При этом считаем важным отметить, что методика изучения затруднений в диагностической деятельности может быть экстраполирована на выявление трудностей в данной деятельности учителей других

специальностей, что позволит существенно повысить готовность будущих учителей к реализации личностно-ориентированного подхода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М.: Знание, 1992.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов / Моск. психол.-социальн. ин-т. М.; Воронеж: Флинта, 2003.
3. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. М.: Знание, 1989.
4. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983.
5. Я работаю психологом... Опыт, размышления, советы / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ Сфера, 1999.



Страницы истории. Памятные даты

А.А. Романов, Т.И. Перова

И.П. ПАВЛОВ И ПЕДАГОГИКА

Что ни делаю, постоянно думаю, что служу этим, сколько позволяют мне мои силы, прежде всего моему Отечеству, нашей русской науке. И это есть и сильнейшее побуждение, и глубокое удовлетворение.

И.П. Павлов

Имя Ивана Петровича Павлова находится в ряду имен выдающихся ученых, прославивших Россию. Сто лет назад (1904) он стал первым русским лауреатом Нобелевской премии. Творчество великого физиолога, естествоиспытателя-мыслителя, владеющего даром художественного и поэтического откровения [2, с. 33], оставило след в биологии, психологии, медицине, философии. Более 60 лет И.П. Павлов отдал науке, создал свою научную школу. Нет сомнений, что он был Учителем с большой буквы, а значит, не мог не оказать влияния и на педагогику.

В течение полувека жизнь И.П. Павлова была связана с Военно-медицинской академией. Именно здесь его деятельность стала реальным воплощением передовых идей и тенденций развития науки конца XIX — начала XX века, суть которых заключалась в использовании экспериментальных методов. Он учил студентов тщательно отбирать научные факты, экспериментальным путем проверять гипотезы, для него важно было научить будущих врачей логически мыслить и технически правильно проводить эксперименты. Результаты исследований обсуждались на совместных заседаниях сотрудников. При этом успехи и неудачи становились общим достоянием. И.П. Павлов стремился наполнить совместную деятельность эмоциональными переживаниями, подчеркивал значение страстности в научном деле. В «Письме И.П. Павлова к молодежи» (1935) среди своих главных пожеланий молодым ученым он называет последовательность, терпение, скромность, страсть. — «Помните, что наука требует от человека всей его жизни. И если у вас было бы две жизни, то и их бы не хватило вам. Большого напряжения и великой страсти требует наука от человека. Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях!» [1, с. 240].

В его подходах к студентам прослеживается много общего с опытом Н.И. Пирогова, в свое время тоже работавшего в Военно-медицинской академии. И.П. Павлов стремился продолжить традиции академии, кафедры физиологии (И.М. Сеченов, И.Ф. Цион, И.Р. Тарханов). Говоря словами И.П. Павлова, его предшественники «являлись исключительными, выдающимися личностями... Это славное прошлое кафедры должно быть для всякого нового представителя ее могучим мотивом к деятельности» [2, с. 25]. Прежде всего, выделим традиции сочетания преподавательской и научно-исследовательской деятельности, заинтересованного участия профессоров и студентов в совместной творческой работе, а также демократического, отеческого стиля взаимоотношений. После окончания первого для И.П. Павлова учебного курса на кафедре физиологии студенты устроили ему в знак благодарности оvation [2, с. 25].

С 1890 года И.П. Павлов работал и заведующим отделом физиологии в открывшемся Институте экспериментальной медицины [2, с. 24], который стал фактически вторым домом ученого. Здесь он начал и завершил свои классические исследования по физиологии пищеварения. Знаменательно, что первые в мире операционные для собак и клиника для послеоперационного их содержания были построены в 1894 году на деньги, пожертвованные А. Нобелем [2, с. 27].

Наиболее интересными для педагогики являются труды И.П. Павлова по изучению высшей нервной деятельности человека, обоснованию классификации темпераментов, что было тесно связано с изучением индивидуальных особенностей личности, использованием их в обучении и воспитании. Но можно ли написать что-либо нового о человеке, вся жизнь которого изучена, казалось, по минутам, тем более в Рязани, на родине ученого? И все же мы решились выдвинуть тезис о том, что влияние его наследия, в первую очередь физиологии высшей нервной деятельности, на педагогику и психологию исследовано недостаточно.

В поиске педагогических находок мы обратились к изучению межпредметных связей физиологии с другими науками, к наследию тех ученых, о которых писали мало, но чей жизненный путь пересекался с жизнью И.П. Павлова.

Исходной точкой нашего поиска стал тот факт, что И.П. Павлов, поставив целью создание нового учения о поведении живых существ (о высшей нервной деятельности), предположительно назвал его «экспериментальной психологией». Впоследствии он отказался от избранного термина, понимая под предметом психологии изучение субъективного мира человека. Тем не менее, открытие условных рефлексов как механизма построения новых форм поведения коренным образом преобразовало физиологию. И.П. Павлов создал крупнейшую международную научную школу, которую прошли более 300 исследователей. Ему единственному учеными было присвоено звание «старейшины физиологов мира» [3, с. 483]. Им изучались также ориентировочный рефлекс, рефлекс цели, свободы, динамика нервных процессов (торможение, концентрация). И.П. Павлов разработал учение о темпераментах и динамическом стереотипе. Результаты его исследований оказали значительное влияние на развитие медицины, психологии, педагогики и других наук о человеке. Этот факт констатировали различные источники, но, как правило, без обозначения конкретного механизма такого влияния на психологию и педагогику.

Сам И.П. Павлов неоднократно подчеркивал важность союза физиологии с психологией, наиболее прогрессивным направлением которой он считал ассоциа-

низм. Нами были проанализированы труды ученых, разрабатывающих ассоциативное направление в психологии, к тому же использующих в качестве основного метода эксперимент.

В начале XX века важность межпредметных связей, необходимость их использования в деле воспитания понималась многими учеными. Не случайно профессор психиатрии И.А. Сикорский на съезде психиатров отмечал: «Искусство воспитания имеет всеобъемлющую важность... Деятельность на этом поприще ... предстоит в равной мере и психологу, и врачу, и педагогу. ... В совместной дружной работе многих специалистов душа дитяти, с ее нормами и отклонениями, с ее физиологическими и патологическими вариантами, станет предметом возникающего нового воспитания юных поколений» [8, с. 18]. Таким новым направлением стала экспериментальная педагогика, развивавшаяся наиболее динамично по сравнению с другими педагогическими течениями. Лидером экспериментальной педагогики в России был Александр Петрович Нечаев.

А.П. Нечаев открыл в Санкт-Петербурге первую в России лабораторию по экспериментальной педагогической психологии, первые курсы по педологии, он был одним из главных организаторов первой в России Педагогической Академии (1907), которая накопила уникальный опыт создания независимой от государства высшей школы. Вероятно, тогда состоялось и знакомство А.П. Нечаева с И.П. Павловым, положившее начало их многолетнему сотрудничеству. Первым совместным делом можно считать составление программы по физиологии для Академии, участие в этой работе принял и И.П. Павлов.

Незадолго до этих событий А.П. Нечаев защитил диссертацию по теме «Ассоциация сходства», о которой были хорошие отзывы в педагогических изданиях. Именно этим направлением развития психологических исследований особенно интересовался И.П. Павлов.

С 1909 года начало свою работу Российское общество экспериментальной педагогики, бессменным председателем которого являлся А.П. Нечаев. Почетными членами общества стали российские ученые, которые своими трудами «содействовали разработке научных основ воспитания» (В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, И.А. Сикорский, И.П. Павлов и др.). А.П. Нечаев был также организатором проведения всех психологических съездов в дооктябрьской России, на которые приглашался и И.П. Павлов. Так на третьем съезде по экспериментальной педагогике в 1916 году И.П. Павлов выступил с докладом «Рефлекс цели». Его он определял как стремление к обладанию определенным раздражителем. Рефлекс цели рассматривался в качестве важного фактора поведения и проявления важнейшего стимула жизни. И.П. Павлов считал, что практические сведения о «рефлексе цели» необходимы всем, и в первую очередь они чрезвычайно нужны русским в «капитальной» по его собственному выражению, сфере человеческой жизни — области воспитания.

В своем докладе И.П. Павлов попытался донести до участников съезда мысль о том, что в своей жизни человек преследует разные цели: высокие, низкие, важные, пустые. Отмечая отсутствие прямого соотношения между затрачиваемой энергией и важностью цели, он говорил, что сплошь и рядом на совершенно пустые цели тратится огромная энергия и наоборот. При этом подчеркивал: «Жизнь только для того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели... Вся жизнь, все ее улучшение, вся ее куль-

тура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели. Ведь коллекционировать можно все, как пустяки, так и все важное и великое в жизни...»

При обсуждении доклада И.П. Павлова психолог А.Ф. Лазурский, известный введением в научный оборот понятий «естественный эксперимент», «психологическая характеристика», заметил, что хотя докладчик совершенно избегал психологических терминов, тем не менее его физиологические построения дают обратную сторону психических процессов. Продолжил и развил эту мысль А.П. Нечаев: «Психологи давно уже оценили значение работ академика И.П. Павлова для науки о душевной жизни. Но в сегодняшнем докладе есть одна особенность, которую необходимо подчеркнуть. Сегодня И.П. Павлов вводит в свои рассуждения понятие «цели», иллюстрируя его примерами коллекционирования. Это понятие «цели» предполагает в качестве исходного пункта некоторые данные самонаблюдения. Таким образом, начав с изучения чисто физиологических процессов, докладчик путем обобщений переходит к обсуждению явлений психологического порядка и далее — вопросов социального и исторического порядка. Если даже планомерные исследования над работой слюнной железы, в конце концов, заставляют нас задуматься над проблемами истории и воспитания, то насколько же велика может быть надежда получить ценные для педагогики результаты из планомерно поставленных исследований отдельных процессов душевной жизни» [8, с. 75].

В 1935 году А.П. Нечаев был по навету арестован. Этому предшествовала кампания клеветы и нападок в печати. В сложившейся ситуации показательна порядочная и независимая позиция И.П. Павлова, пытавшегося поддержать А.П. Нечаева. Настоящий ученый и гражданин, обладавший «прямым, честным и благородным характером» [2, с. 199] в ответ на специальный запрос, отвечал смело: «...ценил деятельность Александра Петровича Нечаева. Поэтому, когда теперь расширяется заведомый мною специальный Институт физиологии и патологии высшей нервной деятельности при Всесоюзной Академии Наук, я думал и о нем как о возможном сотруднике и консультанте в этом институте» [8, с. 49].

И.П. Павлов на деле мужественно и последовательно отстаивал право личности на свободу и независимость от партийно-государственного диктата, на свободу мысли и творчества [3, с. 483]. Обращаясь к П.Л. Капице, будущему лауреату Нобелевской премии, которого он смог оградить от нападок, а возможно и репрессий, И.П. Павлов выразил свою позицию словами: «Ведь я только один говорю, что думаю, а вот я умру, вы должны это делать, ведь это так нужно для нашей родины, когда она в этом тяжелом положении» [1, с. 131].

Гражданская позиция И.П. Павлова глубоко педагогична, являя собой образец нравственного поведения. Да, конечно, можно сказать, что он сотрудничал с советской властью, был избранным среди многих, поэтому ему позволялось многое. Однако при этом ученый оставался чистым перед своей совестью. В рукописных воспоминаниях А.Л. Чижевского есть строки о взаимоотношениях И.П. Павлова с существующим режимом. — «Первейшая задача любого человека, любого ученого России — стремиться к улучшению человеческих отношений. ... Наши политические деятели ставят широкие эксперименты, но пока что для меня их результаты неубедительны. Правда, прошло очень мало времени, для истории это секунда, вот вы-то увидите, что будет через четверть века... Но ясно лишь одно — им, нашим властителям, надо помогать, иначе у них ничего не выйдет, ровно

ничего. Поэтому-то я категорически протестую против обезглавливания России: сейчас каждый ученый должен быть на своем посту и помогать им, большевикам. Иначе хаос, анархия, голод и моровая язва. Я — не большевик и не разделяю их программы, что они задумали, по-моему, слишком рано, еще человеческое общество не созрело для коммунизма... Но уж если на то пошло, если двести миллионов человеческих жизней втянуты в эту опасную игру, то разум требует одного — надо им помогать, надо искоренять межживотные отношения, которые выпирают наружу. Просветительная деятельность сейчас является обязательной для каждого русского интеллигента и особенно для каждого ученого. Я, несмотря на свой возраст, несу бремя науки — и не только для науки, но и для того, чтобы прославить Россию, хотя бы и большевистскую, чтобы нас признали во всем мире, а не считали дикарями, поправшими все свойственное до сих пор человеку. Многие думают, что Павлова большевики покупают, не верьте этому, Павлов не продается, но Павлов пришел к логическому выводу — надо помогать большевикам во всем хорошем, что у них есть. А у них есть такие замечательные вещи, которые и не снились там, за границей» [1, с. 132—133].

Таким образом, нами введены в научный оборот новые данные, сделано пусть небольшое, но открытие, написана новая страничка отечественной истории под условным названием «И.П. Павлов — экспериментальная педагогика — А.П. Нечев». Об этом нет сведений в Российской педагогической энциклопедии (1999), в монографиях «Иван Петрович Павлов. 1849—1936. Ученый. Гражданин. Гуманист» (Н.А. Григорьян, 1999) и «Великий сын России» (А.И. Григорьев, Н.А. Григорьян, 2004).

Другим интересным направлением исследований может стать дальнейшее изучение влияния идей И.П. Павлова на развитие психологии и психофизиологии. При жизни И.П. Павлова оформлялись такие научные направления, якобы способствующие развитию объективной психологии, как «реактология» (К.Н. Корнилов), «рефлексология» (В.М. Бехтерев). Не выяснена в этом процессе и роль П.П. Блонского, одного из самых значимых деятелей педагогики и психологии 20—30-х годов XX века.

В качестве документа, который может стать исходной базой для постановки исследовательских задач, приведем выдержку из статьи «Судьбы психологии в России», опубликованной в 1923 году в Берлине, в которой идет речь о Московском Психологическом институте. — «Основатель института, являющийся и поныне его директором, Г.И. Челпанов бдительно охранял как внешний, так и внутренний аппарат своей науки. Но за последнее время «появились скорпионы». Два ученика Челпанова отдалась Советской власти и Советской науке. В этом, впрочем, прежде не было большой беды, паче чаяния оба эти лица свою деятельность развивали вне стен института. Теперь же оба выпустили по книге, с возвещением новой эры в сфере психологической науки. К.Н. Корнилов выпустил «Основы реактологии», П.П. Блонский — «Очерки научной психологии». В этих книгах развивается объективное направление в области психологии, в духе работ Павлова. В этом тоже нет беды, ибо исследования Павлова имеют свое и большое место в физиологической психологии. Самое злостное названных книг в том, что авторы в них пытаются доказать бесполезность всех исследований в данной области, не стоящих на их точке зрения. Дело принимает совсем недоброкачественный обо-

рот, когда это связывается с вопросом о том, марксист тот или иной психолог или же он противодействует материалистически-революционной волне». Большинство же психологов и педагогов дореволюционной закалки не были марксистами, оставались преданными научным традициям в психологии [8, с. 85], что не могло не предопределить их судьбу.

Отстранен был от руководства психологическим институтом Г.И. Челпанов. Однако он, один из немногих, а может быть единственный, кто попытался отстаивать интересы науки. В начале 1924 года им послана в Наркомпрос докладная записка. В ней Г.И. Челпанов, пытаясь использовать в свою пользу новые общественные реалии и идеологические постулаты, обращает внимание на «очень серьезное ошибочное толкование идеологии марксизма в применении к разработке научной психологии» [4]. По его мнению, П.П. Блонский и К.Н. Корнилов свои взгляды базируют на ложном применении понятия «материализм», который может быть определен как механистический, что не соответствует духу философии марксизма, именно «гуманистическому или спинозистическому» материализму. По Г.И. Челпанову, «материализм проф. Блонского и Корнилова делает решительно невозможной какую бы то ни было научно-психологическую работу, так как требует применения таких принципов, которые в настоящее время никто не может считать приемлемыми с научной точки зрения. На основе механистического материализма нельзя строить никакой психологии, если не подменить эту последнюю физиологией или рефлексологией» [4]. Так и происходит на практике, по сути «психология совсем отменяется, а взамен ее вводится рефлексология в духе Бехтерева и Павлова» [4].

Г.И. Челпанов следовал традиции дореволюционной психологии (западно-европейской школы), считал психологию наукой о сознании индивида, феномены которого не могут быть сведены к физиологическим явлениям или выведены из них [3, с. 467]. Поэтому он доказывал, что «введение рефлексологии вместо психологии фактически приводит к совершенному устранению этой последней и это делается в то время, когда Россия особенно нуждается в научной психологии. Разработки педагогики, педологии, психотехники, психопатии находятся в зависимости от успехов научной психологии» [4]. Его попытки обречены были на неудачу. Говоря словами А.В. Петровского, Г.И. Челпанову «не удалось остановить начавшийся процесс проникновения марксизма в психологическую науку, несмотря на всю его хитроумную тактику борьбы» [6, с. 88].

Марксистская психология победила, но не смогла отказаться от методов исследований эмпирической психологии (прежде всего эксперимента). На «педологическом» съезде (27 декабря 1927 — 3 января 1928) подчеркивалась недооценка экспериментальных приемов. К.Н. Корнилов в своем докладе указывал на экспериментальный метод, дающий «наибольшую достоверность сравнительно с другими методами». Отмечалась и необходимость «естественного эксперимента», как «наиболее отвечающего установке советской психологии — изучать поведение человека в условиях жизненной ситуации». Съезд подчеркнул значение этого метода, как до сих пор не нашедшего «того широкого применения, которого он заслуживал бы» [8, с. 89].

Трагедия состояла в том, что именно в тот период в науке все больше становилось демагогов, приспособленцев, доносчиков, а специалистов все меньше. Представителей дореволюционной научной гвардии, в числе которых были В.П. Кащенко, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, выбьют первыми и не заметят, как

на несколько порядков снизится профессионализм исследований, примитивизируется в целом научное сообщество. Вместе с ними из науки уйдут, по словам Ф.А. Фрадкина, любовь к ребенку, преклонение перед ним, внимание к его индивидуальности, без которых невозможна подлинно гуманистическая наука о воспитании детей [8, с. 96].

Рефлексология, послужив средством выдвижения на передовые позиции психологов-марксистов, ими же в скором времени была и отвергнута как рефлексологическая вульгаризация учения о высшей нервной деятельности. Рефлексология В.М. Бехтерева уже ни в какой форме не отождествлялась с идеями И.П. Павлова. Более того, резко критикуя рефлексологическую вульгаризацию, многие советские психологи и философы в конце 20-х годов XX века стремились показать в своих работах ценность учения И.П. Павлова для психологии. Например, Б.А. Фингер, «вскрывая философскую беспомощность рефлексологии», отмечал, что «учение об условных рефлексах представляет собой одно из величайших достижений научной мысли... дает неоценимые методологические приемы в руки научной, марксистской, материалистической психологии человека» [7, с. 116]. Учение И.П. Павлова объявлялось «замечательным», предупреждалось о недопустимости компрометирования «гениальных исследований И.П. Павлова». Рассматривая перспективы развития психологической науки в СССР (1927), К.Н. Корнилов писал, что на физиологию высшей нервной деятельности советские психологи смотрят «как на ближайшего сотрудника, вскрывающего столь важную для психолога область, как физиологические механизмы» [7, с. 116].

На ошибки в использовании учения И.П. Павлова обращали внимание и известные педагоги. Так, например, С.Т. Шацкий, имя которого в первой трети XX века было широко известно не только в России, но и на Западе, симпатизируя учению И.П. Павлова об условных рефлексах, тем не менее, подходил к нему с позиции оценки его функциональных возможностей для педагогической практики. Анализируя деятельность лабораторий, изучающих условные рефлексы, он замечал: «Я боюсь, что эти лаборатории, которые в сущности занимаются педагогическим делом, проблемой воспитания, механизмом воспитания, я боюсь, что если они будут оторваны от практической работы, то они дадут нам так же мало, как мало дала нам педология... Я думаю, что одним из серьезнейших основных научных достижений является возможность воспользоваться учением об условных рефлексах для наших педагогических учреждений. Здесь горизонты чрезвычайно широки, но необходимо только, чтобы эти работники ближе подошли к нашему педагогическому делу в его реальных условиях» [8, с. 228].

Интересным направлением педагогического поиска может стать анализ сложившегося в науке мнения, что учение И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности было развито в отечественной школе дифференциальной психофизиологии [9, с. 276]. В этой связи упоминаются имена Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына и других, деятельность которых ассоциируется с периодом 60-х годов XX века. Б.М. Теплов занимался проблемами индивидуальных различий, типологических свойств нервной системы человека, а В.Д. Небылицын изучал роль типологических свойств нервной системы в индивидуально-психологическом своеобразии деятельности. Именно он ввел в язык науки термин «дифференциальная психофизиология», обозначающий направление, исследующее индивидуальные психофизиологические различия между людьми. В «Психологическом словаре» ему дается

краткая характеристика: «Основной системой взглядов в дифференциальной психофизиологии является концепция свойств нервной системы, развитая применительно к человеку Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным и берущая свое начало от работ И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности. Для дифференциальной психологии характерны: исследование отдельных свойств нервной системы, а не типов в целом; признание у одного и того же свойства многих проявлений, образующих **синдром**; выделение в синдроме основного показателя, соответствующего определению данного свойства...» [8, с. 137].

На самом же деле проблемы дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии активно разрабатывались и складывались в научные направления еще до октябрьской революции. Здесь, прежде всего, среди основателей надо называть имена Г.И. Россоломо, А.Ф. Лазурского, А.П. Нечаева, которые работали при жизни И.П. Павлова и вместе с ним. Ими разработаны методы естественного эксперимента, психологических профилей, единого процесса изучения детей.

Определением индивидуальных различий людей на протяжении многих лет занимался А.П. Нечаев, основав научное направление, названное им «синдромной психологией». Главный, итоговый научный труд А.П. Нечаева, над которым он работал с 1900 по 1940 год, назывался «Система психофизиологических синдромов». В представлении на соискание Сталинской премии было записано: «Этот капитальный труд является ценным вкладом в науку и в корне изменяет основы принятой классификации психических явлений» [8, с. 124]. Д.Н. Узнадзе подчеркнул, что «никто еще не давал такого обширного и многостороннего экспериментального (и не только экспериментального) материала по проблеме, в разрешении которой так существенно заинтересована наша советская психология» [8, с. 124].

А.П. Нечаев сделал попытку найти новый подход к решению вопросов связи между различными психическими и физиологическими процессами целостной личности человека, тем самым стимулировав развитие физиологической психологии. Таким подходом явилось перенесение в психологию понятия «синдром», обозначающего совокупность признаков, сопровождающих определенное болезненное состояние. По А.П. Нечаеву, с точки зрения синдромной психофизиологии, психические процессы с их физиологической базой, входящие в определенный основной синдром, рассматриваются как биологическая основа личности. Эта основа, при всей своей сравнительной устойчивости, в то же время подчинена общим законам изменчивости. В разные моменты жизни получают преобладание разные синдромы, вследствие чего одна и та же личность в разное время может быть отнесена к противоположным психологическим типам. Поэтому нет сомнения, что имя А.П. Нечаева будет справедливо называть в числе основателей дифференциальной психофизиологии.

Подводя итог, подтвердим нашу уверенность в значимости идей И.П. Павлова для педагогики, его наследия для нашего сегодняшнего духовного развития и самоопределения. Видимо ждут своего исследователя неизвестные или малоизвестные материалы, связанные с жизнью И.П. Павлова, которые помогут открыть новые сферы влияния его идей на педагогику. Новые странички истории могут быть написаны, например, на тему «И.П. Павлов и космические исследования». Известно, что К.Э. Циолковский обращался к И.П. Павлову с просьбой помочь в

решении двух проблем: последствий влияния на организм человека перегрузок во время движения ракеты и невесомости. И.П. Павлов вопросы космических полетов считал интересными для физиологов, он смог понять, что эта тема является не предметом фантастических рассказов, а уже вошла во владения науки. А если это так, то по его словам, «сегодняшнее поколение физиологов и врачей займется этими вопросами вплотную и затмит нас своими познаниями и открытиями. К этому мы все должны быть готовы» [1, с. 134, 135].

Мы должны быть готовы к новым открытиям. А направления поиска могут быть самыми неожиданными. Наш выдающийся земляк К.Э. Циолковский, развивая идеи русского космизма, разработал оригинальную антропокосмическую концепцию воспитания. Его педагогика сочетала в себе национальные и общечеловеческие начала, но была направлена на формирование гражданина своего Отечества. Только совершенствуя себя, стремясь укрепить в себе добрые и нравственные начала, человек может достичь счастья. Возможно, здесь присутствует и идея И.П. Павлова о значимости стремления человека к достижению своей мечты (рефлекс цели). Как бы то ни было, но выдающийся рязанец И.П. Павлов не хотел улетать с Земли, он призывал людей стремиться «к улучшению человеческих отношений на земле» [1, с. 135].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьев А.И. Великий сын России: К 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И.П. Павлову / А.И. Григорьев, Н.А. Григорьян. М.: Наука, 2004.
2. Григорьян Н.А. Иван Петрович Павлов. 1849—1936. Ученый. Гражданин. Гуманист. К 150-летию со дня рождения. М.: Наука, 1999.
3. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2001.
4. Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 55.
5. Перова Т.И. В.М. Бехтерев и развитие методов исследования в педагогике // Отечественная педагогическая культура в национально-региональном компоненте образования: 5. Труды Вторых Покровских образовательных чтений / Под ред. А.А. Романова, В.А. Беляевой. Рязань: РГПУ, 2004. С. 202—204.
6. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. М.: Педагогика, 1984.
7. Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М.: Просвещение, 1967.
8. Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М.: Школа, 1997.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1993. Т. 1.



Международный опыт

Т.В. Башкирева, Л.Г. Савельева

ШКОЛЬНЫЕ НАУЧНЫЕ ЛАБОРАТОРИИ, ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

У людей хватает терпения искать алмазы в песке и жемчуга в море, а вот отыскивать дарования и таланты, чтобы они не пропадали впустую, это никому не придет в голову.

К. Чапек

Одаренность может быть определена как обладание большими способностями [5, 7]. Традиционно исследователи классифицируют одаренность по видам деятельности. Однако современные научные исследователи разворачиваются вокруг понятий интеллекта, креативности, обучаемости [4, 5, 8, 9, 10]. Так, известно, что понятие одаренности было предложено Комитетом по образованию США (Morland, 1977). Суть его в том, что одаренность ребенка может быть установлена профессионально подготовленными людьми. Они рассматривают способности как потенциальные возможности в достижении высоких результатов, уже продемонстрированные в одной или более областях (интеллектуальные, специфические, креативные, изобразительные, психомоторные и другие) [3, 10].

На встрече представителей Евроталанта (Европейского комитета по образованию одаренных детей и юношей при Совете Европы) Президент Парламентской ассамблеи Совета Европы Луис Юнг поставил вопрос о том, в чем состоят основные задачи при работе с одаренными детьми. С его точки зрения, в три варианта:

- 1) способствовать развитию и достижению счастья каждой личности, и особые способности;
- 2) необходимо довести до максимального уровня индивидуальные достижения, будь то в области науки, искусства, спорта...;
- 3) развивая одаренность, способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу ресурсы дарования [5].

Анализ литературных источников показал, что одаренность определяется тремя основными взаимосвязанными параметрами: физическими и психическими данными, опережающим развитием познания [2—6, 8—10]. Ученые утверждают, что у одаренных детей биохимическая и электрическая активность мозга повыше-

на, для них характерна быстрая передача нейронной информации, а внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом связей [4]. Для таких детей занятия математикой являются как бы необходимой умственной гимнастикой, причем особое предпочтение отдается решению нестандартных сложных задач, требующих напряжения мысли, глубокого анализа, строгой логической последовательности [2, 9, 10].

В раннем возрасте таких детей отличает способность проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Обычно они обладают отличной памятью, ранней речью, абстрактным мышлением, способны классифицировать и категоризировать информацию, широко использовать накопленный опыт [2, 3, 6].

Один из важных факторов творческого развития ребенка — исследовательская активность, структурным компонентом которой является проблемность, выражающаяся в постановке вопросов и проблем [5]. Одаренные и способные дети наиболее уязвимы при традиционной организации учебных заведений. Они прежде всего нуждаются в специальных программах и методиках обучения [1]. В противном случае можно потерять имеющиеся таланты, которые являются национальным достоянием любого государства.

В доступных литературных источниках мы не встретили информацию о научной модели организации школ развития одаренных и способных детей. Опираясь на достижения и опыт психологов, физиологов, педагогов в данной области, нами была разработана образовательная модель, условно назовем ее «центром», развития и обучения одаренных и способных детей. Важным структурным компонентом этого «центра» является психологическая и валеологическая лаборатории развития и мониторинга когнитивного, мотивационного, психофизиологического, социального потенциала одаренных детей дошкольного, школьного возраста при обучении их по специальным программам, разработанным с учетом здоровья, половозрастных, культурно-социальных и этнических особенностей [10].

Новизна модели «центра» определяется:

- целенаправленным мониторингом развития одаренных детей под воздействием экспериментального обучения;
- реализацией непрерывного образования: дошкольное — школьное — вузовское — послевузовское;
- созданием новых альтернативных учебных планов и программ;
- включением, взаимодействием научно-исследовательского, прикладного и практического подходов;
- организацией психолого-педагогической подготовки кадров;
- использованием валеологического подхода к процессу обучения;
- усилением дедуктивного начала в развертывании учебного материала, применением заданий творческого характера;
- включением в образование культурно-социальных, этнических знаний;
- использованием в учебном процессе системно-интегративного подхода.

В данной работе мы хотели бы показать необходимость создания в школах развития одаренных и способных детей научных лабораторий, в которых профессионально подготовленные специалисты: а) устанавливали бы факт одаренности; б) осуществляли мониторинг здоровья, учебной успешности, творческого развития таких детей; в) обеспечивали бы непосредственное управление подготовкой, координацией, организацией деятельности профессиональных кадров.

На наш взгляд, особую научную значимость в мониторинге одаренных и способных детей приобретают валеологическая и психологическая лаборатории.

Основная цель деятельности валеологической лаборатории характеризуется выявлением индивидуальных, типологических и коллективных адаптационных способностей детей с учетом состояния здоровья, поведения и экологии окружающей среды.

Задачи валеологической лаборатории:

1. Формирование глубоких биологических основ жизнедеятельности и физиологических механизмов адаптации растущего организма.
2. Осуществление объективного контроля за уровнем бодрствования и внимания в процессе обучения, спецификой физического и духовного развития.
3. Формирование постоянной функциональной системы «Здоровье» как сильного лечебного фактора и мощного средства профилактической медицины.
4. Стимулирование раскрытия своего «Я», поддержание собственного здоровья, сохранение его, управление собой, своим телом и поведением, контролирование и регулирование своего образа жизни.
5. Создание биологического функционального мониторинга индивидуального и группового здоровья.
6. Осуществление коррекции и управления здоровьем.
7. Формирование навыков здорового образа жизни, индивидуальной гигиены, общественной психогигиены.

Целью психологической лаборатории является поиск, выявление, развитие, коррекция и создание адекватных условий для одаренных детей с раннего возраста, научное исследование их творческой деятельности. Психологической лабораторией будут решаться следующие задачи:

1. Психодиагностическое выявление особенностей одаренных детей.
2. Оказание психологической помощи одаренным детям, их родителям.
3. Повышение психологической грамотности лиц, работающих в «центре».
4. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.
5. Создание базы данных, определение среднестатистических норм психологических переменных, характерных для одаренных детей.
6. Психопрофилактика преневротических и невротических состояний.
7. Предупреждение трудностей в личностном развитии и социальной адаптации.
8. Разработка квалификационных норм профессиональной психологической пригодности педагогов к работе с одаренными детьми.
9. Разработка рекомендаций для системы переподготовки и повышения квалификации психологов и педагогов.

Функционирование лабораторий осуществляется посредством основных направлений деятельности:

1. Исследовательская и диагностическая работа обусловлена процессом установления одаренности. Она рассматривается нами как комплексная система, которая разбита на три этапа: поиск, изучение особенностей одаренного ребенка, скрининг.
2. Реабилитационно-коррекционная работа направлена:
 - на раннее выявление способностей детей, имеющих трудности в социальной адаптации, и оказание им своевременной помощи;
 - на формирование концепции «Я» одаренных детей;
 - на коррекционное развитие ребенка при низкой стрессоустойчивости, повышенной раздражительности, тревожности, депривации и прочее.

3. Когнитивно-обучающая работа обусловлена специальными программами обучения одаренных детей. В составлении программ мы ориентировались на следующие принципы:

- междисциплинарный подход при формулировании проблематики, интеграция тем и проблем, относящихся к разным областям знаний;
- глобальный характер учебного материала;
- направленность на развитие конвергентного, дивергентного, критического мышления;
- индивидуальный и дифференцированный подход в обучении;
- установка на высокие результаты;
- тесный контакт с родителями ребенка;
- сбалансированность обучения, многогранность развития.

4. Консультативно-подготовительная работа определяется ориентацией на совершенствование педагогической деятельности, повышение компетенции педагогов, работающих с одаренными детьми. Профессиональная подготовка состоит из трех блоков: непрерывная подготовка; факультативы, курсы; специальная подготовка при высших учебных заведениях.

Лаборатории, помимо мониторинга развития, обучения и воспитания детей, должны осуществлять научно-исследовательскую, прикладную деятельность, программно-диагностическое обеспечение ЭВМ, апробацию и распространение исследовательских данных, стимулировать креативность детей, контролировать продолжительность обучения, режим учебного времени, затраченного на изучение инвариантного и вариативного (этнорегионального) компонентов с учетом возрастных, половых, индивидуальных особенностей и профиля обучения, физиолого-гигиенических требований и образовательного стандарта.

Данная модель деятельности научных лабораторий в школах или «центрах» развития и обучения одаренных и способных детей может быть, по мере накопления, дополнена новыми идеями, экспериментальными исследованиями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башкирева Т.В., Ерментаева А.Р., Тайбогаров С.З. Некоторые вопросы организации учебных заведений для одаренных детей // *Известия-Поиск*. 1999. № 4, 5.
2. Гусева Е.Г., Левочкина И.А., Сапожникова В.М. Некоторые психологические и психофизиологические черты математически одаренных подростков // *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*. 1989. № 2. С. 23—27.
3. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М., 1997.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 29—33.
5. Одаренные дети. От теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. М., 2000.
6. Одаренные дети / Под общ. ред. Г.В. Бурменского, В.М. Слущкого. М., 1991.
7. Тель Л.З. Кодекс здоровья // *Истина здоровья*. Акмола: Изд-во Академии медицинских наук и профилактической медицины Республики Казахстан, 1998.
8. Шумакова Н.Б. Развитие одаренности детей младшего школьного возраста в условиях экспериментального обучения // *Новые исследования в возрастной психологии и физиологии*. 1991. № 1. С. 44—49.
9. Dillion J.T. The Multidisciplinary Study of Questioning // *J. Of Educational Psychology*. 1982. Vol. 72. P. 147—165.
10. Landay E. Creative Questioning for the Future // *The Psychology of Gifted Children*. 1985. P. 379—391.



Математические методы исследования в психологии и педагогике

Б.С. Кирьяков, Д.В. Колосов

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИТОГОВ ИСПЫТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАДАХ

Главный показатель, по которому педагогическая теория проигрывает естественным наукам, заключается в недостаточности ее измерительного инструментария и низком уровне количественного описания причинно-следственных отношений. По этой причине моделирование образовательных процессов в педагогике и частных методиках сводят в основном к построению структурно-логических схем, устанавливающих наличие связи между отдельными элементами изучаемых процессов без ее количественного выражения. Подобное положение представляет педагогическую теорию в достаточно невыгодном свете в сравнении с естественными науками, в которых моделирование с функциональным или вероятностным описанием причинно-следственных отношений является основным теоретическим методом изучения реальных явлений.

Сложная иерархия причинно-следственных связей не может служить оправданием для отказа от количественного моделирования в педагогической науке. Для простейших образовательных процессов ситуация не так сложна и ее количественное представление вполне возможно. Залогом этого служит уровень развития принципиальной базы педагогической науки, обеспечивающий необходимые основания для идеализации педагогической ситуации и количественного описания, по крайней мере, самых элементарных процессов.



Рис. 1. Обобщенный образ простейшего педагогического процесса .

Перспективы количественного описания простейших педагогических процессов рассмотрены, в частности, в работе [1] на примере их обобщенного образа в виде триады, представленной на рис. 1. Важное место в данной триаде принадлежит субъекту педагогического воздействия. По мнению авторов [1], его выбор на сегодняшний день определяет саму возможность моделирования взаимоотношений в рассматриваемой цепочке. Первое, что отмечается по этому поводу, заключается в невозможности выбора отдельно взятого учащегося в качестве субъек-

та педагогического воздействия. Уровень современных знаний о характере явлений, протекающих на уровне интеллекта школьника, не предоставляет реальной возможности для их идеализации и количественного описания. Согласно рекомендациям [1], выход из создавшегося положения заключается в выборе в качестве субъекта воздействия не отдельно взятого учащегося, а всего объединения школьников, участвующих в том или ином педагогическом мероприятии. В подтверждение этому авторы [1] ссылаются на историю развития молекулярной физики, которая при весьма схематичных представлениях о свойствах молекул успешно развивалась в XIX столетии как «физика ансамблей», что привело к созданию целого ряда достаточно строгих количественных моделей газового состояния.

В работе [1] также отмечается, что проблема моделирования значительно упрощается, если обратиться к серии не связанных между собой педагогических воздействий и рассмотреть объединение школьников в условиях регламента, который запрещает межличностные и межгрупповые контакты учащихся. Ситуация упростится настолько, что ее моделирование сведется к чисто математической проблеме, связанной с нахождением результирующей реакции ансамбля на серию отдельно взятых воздействий.

Соображения, приведенные в работе [1], в целом говорят о том, что утверждение о перспективности количественного моделирования педагогических процессов имеет под собой реальную почву лишь в части, связанной с разработкой статистических моделей, описывающих поведение достаточно больших объединений школьников, которые можно отождествить со статистическими ансамблями. Количественное моделирование педагогического воздействия на отдельно взятого школьника составляет на сегодняшний день достаточно отдаленную перспективу.

Высказанную авторами [1] возможность статистического моделирования педагогических процессов можно подтвердить конкретными примерами. К их числу, в первую очередь, следует отнести исследования, посвященные простейшему случаю образовательного процесса — интеллектуальному испытанию учащихся в системе централизованного тестирования. Хотя они страдают излишней ориентацией на чисто математические аспекты проблемы, полученные результаты носят существенный характер и определяют функционирование отдельной государственной программы.

В качестве другого примера педагогического процесса, доступного для количественного описания, может выступать испытание школьников на предметных олимпиадах. Как и тестирование, оно соответствует серии не связанных между собой испытаний, поскольку олимпиадные задания состоят из нескольких задач, каждая из которых оценивается отдельно. Олимпиада в дополнение к этому отличается простейшей формой объединения школьников, которое можно отнести к самому примитивному виду учебно-воспитательного коллектива, называемому в педагогической науке «диффузной группой». Характерная особенность такого объединения заключается в отсутствии выраженных межличностных и групповых взаимоотношений, поскольку контакты между участниками олимпиады запрещены ее регламентом. В дополнение к этому школьники, участвующие в олимпиаде, по большей части даже не знакомы друг с другом и встречаются на олимпиаде, может быть, в первый и последний раз.

Испытание школьников на олимпиадах во многом сходно с испытанием абитуриентов при централизованном тестировании. Однако между этими испытаниями имеются и существенные отличия. В силу многоэтапного характера олимпиады ее участники образуют отобранные статистические ансамбли. Они проще ансамблей тестируемых абитуриентов в силу большей однородности своего состава. От них можно

ожидать достаточной близости к нормальному распределению школьников по уровню подготовки даже при не очень высоком количественном составе. Имеются отличия и в способе оценки отдельных испытаний (задач). Если в системе тестирования практикуется в основном 1-балльная шкала оценок задач, то на олимпиадах эта шкала многобалльная. Она может быть 5-, 6-, 7-, 10- и даже 15-балльной.

Последнее отличие носит принципиальный характер. Так как одномерный случай весьма трудно экстраполировать на многомерный, то для количественного описания возможных итогов олимпиады и построения соответствующей статистической модели серии испытаний необходим математический аппарат, отличный от того, который используется при описании результатов тестирования. Выбор искомого математического аппарата представляет собой весьма непростую задачу, поскольку он должен учитывать двойственный характер объединения школьников на олимпиаде. С одной стороны, это объединение является учебно-воспитательным коллективом и обладает специфическими педагогическими свойствами, а с другой — ансамблем с присущими ему статистическими особенностями. Это предполагает, что математический аппарат, описывающий статистические особенности ансамбля участников олимпиады, должен учитывать его педагогические свойства как учебно-воспитательного коллектива.

Проблема адекватности математического аппарата педагогическим требованиям выдвигает на повестку дня вопрос о взаимосвязи педагогических свойств объединения школьников на олимпиаде с его статистическими свойствами, фиксируемыми по итогам испытаний. Предметная база для рассмотрения этого вопроса имеется. За 40 лет существования олимпиады как государственной программы накоплен огромный фактический материал по итогам самых разных олимпиад. Исследование этих данных в терминах математической статистики обеспечено аппаратными возможностями компьютерной техники. На сегодняшний день достаточно хорошо изучены и педагогические свойства простейшего учебно-воспитательного коллектива — «диффузной группы», которую образуют участники олимпиады.

Настоящая работа непосредственно посвящена исследованию влияния педагогических особенностей объединения школьников, участвующих в олимпиаде, на взаимосвязь их успехов в решении задач, образующих олимпиадное задание. В математической статистике в качестве количественной меры, определяющей взаимосвязь двух величин, обычно используют коэффициент линейной корреляции r_{ij} [2]. Диапазон его возможных значений в общем случае определяется соотношением:

$$-1 \leq r_{ij} \leq +1,$$

где значение $r_{ij} = 0$ соответствует отсутствию взаимосвязи между сравниваемыми величинами, значения $0 < r_{ij} < +1$ и $-1 < r_{ij} < 0$ — их корреляционной (положительной и отрицательной) связи, а значения $r_{ij} = +1, -1$ — их функциональной (жесткой) связи линейного вида.

Для установления того, как педагогические особенности объединения школьников на олимпиаде проявляются в ее статистических итогах, большой интерес представляет вопрос о знаке коэффициента корреляции r_{ij} между оценками школьников, полученными за решение разных задач задания. С педагогической точки зрения взаимосвязь успехов школьников в решении задач должна быть положительной и характеризоваться значениями $r_{ij} > 0$. Значения $r_{ij} > 0$ говорят о ситуации, когда возрастание успехов школьников в решении одних задач сопровождается в целом по ансамблю ростом их успехов в решении других.

Положительный характер значений r_{ij} является с точки зрения педагогики статистическим свидетельством способности школьников к обучению методам решения

задач. В дополнение к этому положительная взаимосвязь ($r_{ij} > 0$) говорит о существовании единой структуры задач, общих методов и алгоритмов их решения. И это действительно так. В ходе решения даже самых разных по своему содержанию задач очень много общего. Например, решение всех аналитических задач сводится в конечном итоге к единой процедуре — записи и решению некоторой системы уравнений. Поэтому, обучая школьника решению какой-то конкретной задачи, мы, хотя и в самой малой степени, но готовим его к решению совершенно других задач.

Доводы в пользу положительной взаимосвязи успехов школьников в решении задач не могут вызывать каких-либо возражений, если исходить из того факта, что решение задач является особым видом учебно-познавательной деятельности учащихся. В зависимости от индивидуальных особенностей конкретного школьника и самой задачи эта деятельность может быть в разной степени репродуктивной или продуктивной, но то, что она едина, сомнений не вызывает. В статистических итогах решения серии задач отмеченное единообразие учебно-познавательной деятельности не может не сказаться. И проявляться оно должно именно в положительном характере корреляционной связи между успехами школьников в решении разных задач.

В реальных условиях положительная взаимосвязь успехов учащихся в решении задач, определяемая педагогическими причинами, может искажаться за счет развития противоположных тенденций, характеризуемых отрицательными значениями $r_{ij} < 0$. На олимпиаде развитию отрицательной взаимосвязи успехов школьников может способствовать, например, дефицит времени, обусловленный перегрузкой олимпиадного задания излишним числом задач. Поскольку олимпиада ограничена временными рамками, то при избыточном числе задач в задании вполне возможна ситуация, когда рост успехов школьников в решении одних задач будет сопровождаться уменьшением их успехов в решении других. Причина этого очевидна — школьникам будет просто не хватать времени для решения тех задач, к которым они приступили в последнюю очередь.

На вопрос о том, какие тенденции преобладают в условиях реальных олимпиад, способен ответить лишь опыт. Особой необходимости в постановке специального педагогического эксперимента для ответа на него нет. Достаточно воспользоваться накопленным фактическим материалом по итогам олимпиад, позаботившись о его статистической и педагогической репрезентативности. Именно это и было нами сделано.

Для ответа на вопрос, какой вид статистической взаимосвязи (положительной или отрицательной) присущ успехам школьников в решении задач олимпиадного задания, мы воспользовались накопленным банком данных по итогам городских и областных олимпиад школьников в 5, 6, 7, 8, 9, 10 и 11 классах, прошедших в Рязанской области с 1995 по 2000 учебный год. Были проанализированы итоги 6355 работ учащихся на 66 предметных олимпиадах по математике, информатике, физике, химии, биологии и экологии. Эти данные позволили образовать 573 пары задач, входящих в олимпиадные задания, и рассчитать 573 значения коэффициента линейной корреляции r_{ij} между балльными оценками школьников, полученными за их решение.

В дополнение к этому были рассчитаны значения коэффициента линейной корреляции r_{ij} , определяющего взаимосвязь успехов школьников в прохождении отдельных этапов решения задач. Подобные расчеты достаточно просто провести для случая, когда задачи олимпиадного задания имеют одинаковую балльную стоимость. В накопленном нами банке данных этому требованию в наибольшей степени удовлетворяли олимпиады по математике и физике, по итогам которых удалось сформировать 18511 пар оценок за прохождение школьниками отдельных этапов решения задач. Это, в свою очередь, позволило рассчитать 18511 значений коэффициента линейной корреляции

ляции r_{ij} , характеризующих взаимосвязь успехов школьников в прохождении отдельных этапов решения олимпиадных задач.

Результаты расчета коэффициентов линейной корреляции r_{ij} между успехами школьников в решении задач представлены на рис. 2а, а коэффициентов корреляции r_{ij} , отражающих взаимосвязь успехов школьников в прохождении отдельных этапов решения задач, — на рис. 2б. Для более наглядного представления рассчитанных значений r_{ij} на рис. 2а вдоль горизонтальной оси для каждой пары сравниваемых задач с номерами i и j отложена разность средних значений баллов, набранных за эти задачи. Разность средних значений баллов выражена на рис. 2а в относительных единицах (по отношению к максимальной балльной стоимости задач). На рис. 2б вдоль горизонтальной оси для каждой пары сравниваемых этапов с номерами i и j отложена разность среднего числа задач, в которых ансамблю удалось преодолеть i -й и j -й этапы

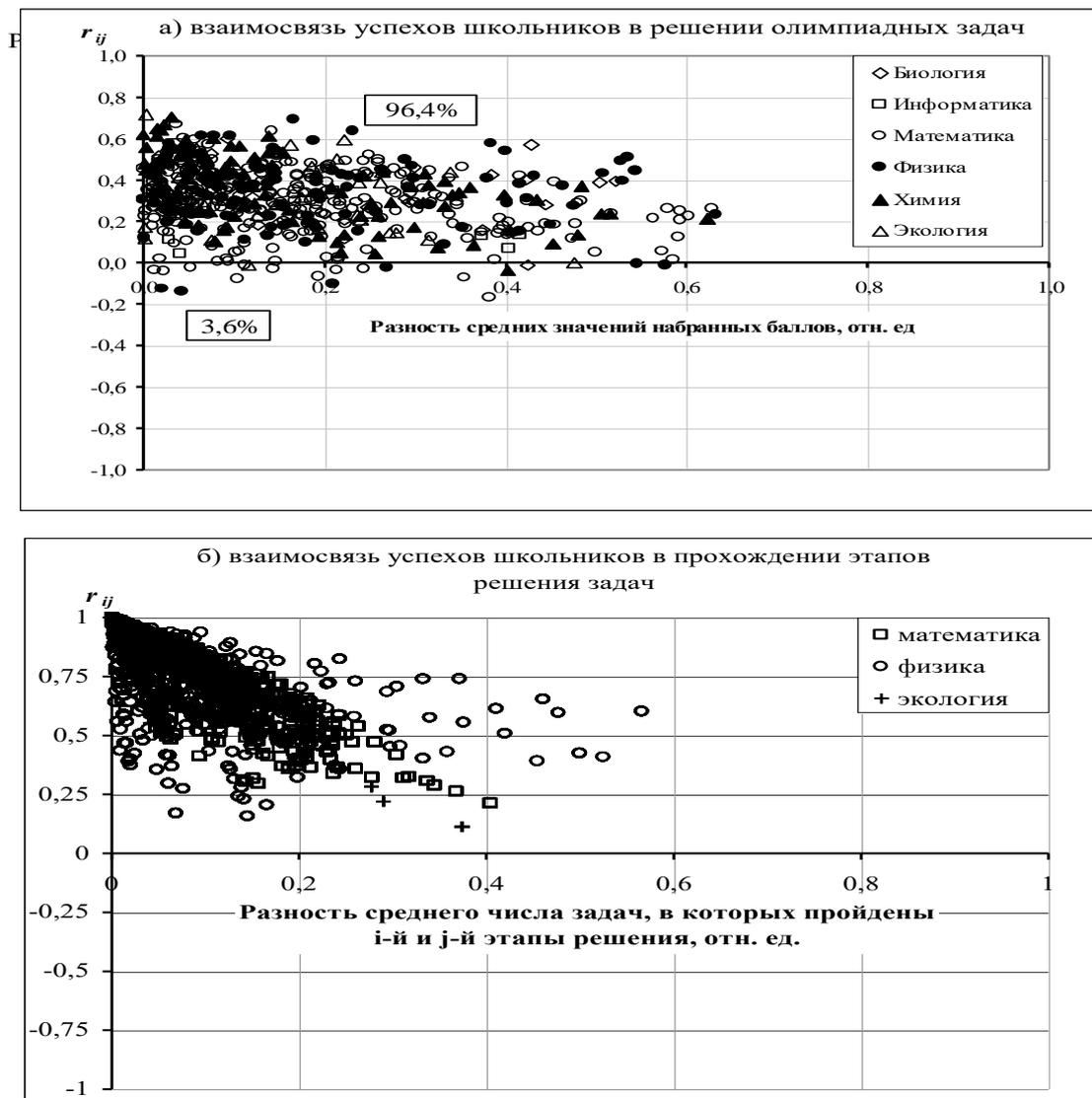


Рис. 2. Взаимосвязь успехов школьников на предметных олимпиадах.

решения. Эти различия также выражены в относительных единицах (по отношению к общему числу задач в задании).

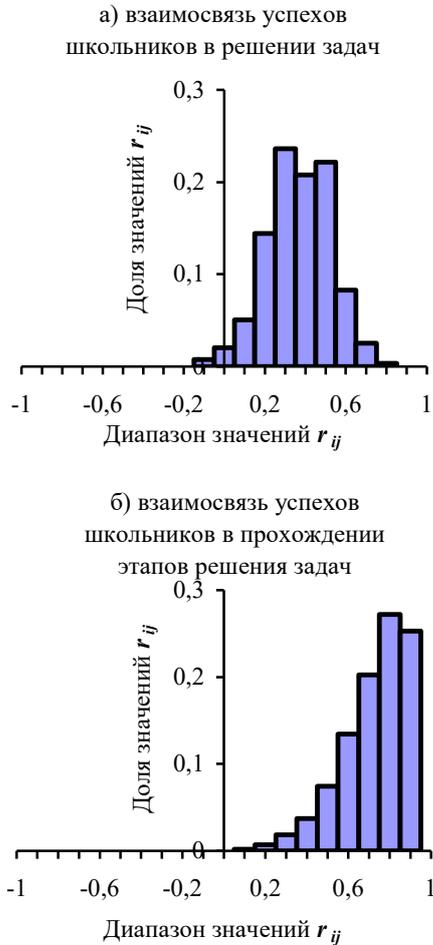


Рис. 3. Распределение значений коэффициента линейной корреляции r_{ij} .

r_{ij} , характеризующего взаимосвязь успехов школьников в решении задач, приходится на область положительных значений, причем наиболее вероятное значение коэффициента корреляции $(r_{ij})_e$ лежит в диапазоне от 0,2 до 0,5, а его среднее значение $\bar{r}_{ij} = 0,32$.

Что касается взаимосвязи успехов школьников в прохождении отдельных этапов решения задач, то она носит еще более жесткий характер. Из рис. 3б отчетливо видно, что все значения r_{ij} , характеризующие взаимосвязь успехов школьников в прохождении отдельных этапов решения задач, лежат только в области положительных значений. При этом наиболее вероятное значение $(r_{ij})_e$ находится в интервале от 0,8 до 0,9, а среднее значение $\bar{r}_{ij} = 0,78$. Анализ показывает, что взаимосвязь успехов школьников в прохождении этапов решения задач мало зависит от вида учебного

Анализируя данные на рис. 2а, нетрудно понять, что положительная взаимосвязь между успехами школьников, которую можно было ожидать, исходя из чисто педагогических соображений, реализуется в статистических итогах олимпиад в достаточно явном виде. Из рис. 2а, например, видно, что значения $r_{ij} > 0$ характерны для 96,4 % пар задач из 573 рассмотренных. При этом отрицательная взаимосвязь, характеризуемая значениями $r_{ij} < 0$, обнаруживает себя лишь для 3,6 % пар задач и ее проявления носят случайный характер, который, как показывает анализ, мало связан с учебным предметом (рис. 2а) и возрастом соревнующихся школьников.

Еще более убедительными выглядят данные, представленные на рис. 2б. Из рис. 2б следует, что среди 18511 рассчитанных значений r_{ij} , характеризующих взаимосвязь оценок школьников за этапы решения задач на физических и математических олимпиадах, нет ни одного!!! значения $r_{ij} < 0$. Опыт тем самым однозначно фиксирует выраженную положительную взаимосвязь успехов школьников в прохождении этапов решения задач.

Свидетельством положительного характера взаимосвязи успехов школьников на олимпиадах является и тот факт, что найденные значения коэффициентов корреляции r_{ij} характеризуются достаточно значимыми величинами. Об этом свидетельствуют данные по распределению найденных значений r_{ij} , представленные на рис. 3а и 3б. Из рис. 3а, в частности, следует, что максимум распределения

предмета. Характерные значения r_{ij} для олимпиад по физике и математике примерно одинаковые.

Подводя итоги полученных данных, нетрудно прийти к выводу, что результаты статистической обработки итогов олимпиад с высокой надежностью свидетельствуют о том, что педагогические свойства объединения школьников на олимпиаде, обусловленные их обученностью навыкам решения задач, весьма четко проявляются в итогах олимпиад. Их проявление, как и ожидалось, заключается в положительном характере корреляционной связи между успехами школьников в решении олимпиадных задач и их этапов.

Тот факт, что положительная взаимосвязь успехов школьников реализуется с надежностью выше 96 % [превышающей надежность лабораторных физических измерений (95 %)], говорит о необходимости учета этого обстоятельства при выборе математического аппарата для статистического моделирования итогов серии испытаний школьников на олимпиадах. Данный аппарат должен в обязательном порядке предусматривать положительную корреляционную взаимосвязь успехов школьников как в решении задач, так и их этапов. Использование статистического аппарата, ориентированного на независимость успехов школьников в решении задач или на отрицательную взаимосвязь этих успехов, противоречит педагогическим свойствам объединения школьников на олимпиаде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кирьяков Б.С., Лиферов А.П., Степанов В.А. Количественное моделирование педагогических процессов: проблемы и перспективы // Информатизация образования — 2003: Научные труды и материалы конференции АИО. М.; Волгоград, 2003. С. 96—99.
2. Митропольский А.К. Техника статистических вычислений. М.: ГИФМЛ, 1961.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

С.А. Завражин, И.В. Атюскина

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ ПОСЕЛЕНИЯ

Последствия событий десятилетней давности, связанных со сменой политического режима в России, дают о себе знать и сегодня. Поиск населением всевозможных путей игнорирования юридических законов сопровождается активными действиями, нарушающими сложившиеся в данном обществе социально-психологические, нравственные, культурные каноны, что свидетельствует о сбое в механизме выбора традиционных ценностных ориентаций.

Разрушение панцирной полоролевой поляризации социальных функций мужчины и женщины, ломка традиционных культурных стереотипов мужского и женского поведения, нивелировка норм и требований к социализации ребенка, независимо от его половой принадлежности — процессы, в первую очередь трансформирующие более косные женские модели социального функционирования. Динамика этой трансформации объективно сопровождается определенными издержками, среди которых, пожалуй, самым удручающим является устойчивый рост патологических форм адаптации женщин к новой реальности — алкоголизма, наркомании, суицидальных настроений, неврозов, депрессий, преступлений.

В нашей стране произошло своеобразное наложение теневого эффекта от общемировой тенденции женской эмансипации и персонализации на негативные последствия собственной социокультурной трансформации, на глазах меняющейся присущие отечественной культуре женские паттерны полоролевой социализации. Естественно, что данные процессы затронули прежде всего находящуюся в стадии интенсивного биологического роста и психического развития, в частности, детско-подростковую женскую популяцию.

Становление полоролевого самосознания и поведения девочки происходит сегодня в ситуации продолжающейся дегуманизации детской субкультуры (ожесточение установок, системы коммуникаций, увеличение числа детей, для которых нанесение вреда другому выступает как самоцель), размытия ее полоролевых границ (переориентация процесса формирования психологического пола личности ребенка с жестко фиксированной модели на смешанную, или бисексуальную).

Отрицательное влияние на психосексуальное развитие девочки оказывает утвердившийся за советскую эпоху нашей истории инверсионный тип полоролевой социализации, с чрезмерной маскулинизацией женщин и феминизацией муж-

чин. На фоне повышенной мягкости, инфантильности, эмоциональности, тревожности, сензитивности, интровертированности мальчиков девочке сложнее сформировать половую идентичность в соответствии с представлениями о женственности, присущими национальной ментальности. В меньшей степени, но так же как и мальчику, девочке необходимо опираться на аутентичные эталоны мужественности-женственности, а не на их диффузные варианты, которые она наблюдает в семье, школе, компании сверстников, СМИ.

Проведенные нами исследования выявляют зависимость уровня асоциальной активности девочек-подростков от отсутствия/присутствия в семье четких границ между традиционно женскими и мужскими социальными ролями.

В частности, интериоризация маскулинных качеств матери в момент становления полоролевой идентичности девочки-подростка происходит на фоне сопротивления генетической программы развития женского организма, способствуя проявлениям девиантного поведения (раздражительность, агрессивность, импульсивность и др.).

Риск выбора деструктивных путей самоутверждения (сексуальная распущенность, проституция, аддиктивность, насилие) увеличивается также в результате эмоционального отвержения властной матерью и попавшим под ее влияние феминным отцом ориентации девочки на сексуальный успех.

Напротив, опасность агрессивного поведения существенно ниже там, где директивность демонстрируют отцы, а не матери, либо, где ценность сексуальной успешности позитивно подкрепляется властной матерью, и одобрение такого варианта половой идентификации со стороны отца не требуется.

Становится очевидным, что противоречивые общественные нормы и ожидания, наслаивающиеся на объективные издержки «переходного» возраста, катализируют вероятность выбора девочкой-подростком деструктивных способов адаптации.

Данные современных исследований подростковой субкультуры свидетельствуют о том, что девиантное поведение, в том числе и девочек, становится возрастной нормой, выступая и как типичная форма разрешения внутренних мотивационных конфликтов [3, с. 5, 14].

Е.А. Иванова рассматривает агрессивное поведение несовершеннолетних как защитный механизм в ответ на напряжение, связанное с затрудненностью гендерной идентификации в современном мире. Это общепризнанный компонент традиционного представления о поведении мужчины, но не женщины.

По мнению ученой, сегодня имеет место «перекос» гендерных особенностей агрессивности девочек подросткового возраста в маскулинную сторону. Согласно полученным Е.А. Ивановой данным, значимые различия между мальчиками и девочками подростками в преимущественно мужских способах агрессивного реагирования (физическая и вербальная агрессия) отсутствуют, кроме того, у девочек обнаружен более высокий уровень агрессивности [2, с. 21].

Девиации в поведении девочек-подростков с интеллектуальными нарушениями, по мнению Е.В. Вороновой, нередко спровоцированы негативными влияниями семейной среды (семейная дезорганизация, злостное невыполнение матерью/отцом обязанностей по воспитанию и обучению несовершеннолетних, аморальный образ жизни одного или обоих родителей, физическое насилие в семье, авторитарный тип воспитания). Отрицательный опыт внутрисемейных отношений

переносится девочками на межличностные и межполовые отношения со сверстниками, проявляясь в форме скрытой и явной агрессии [1, с. 137, 142].

На наш взгляд, среди различных antecedентов социализации, определяющих вариативность девиантного поведения как одного из показателей кратковременного ситуативного или затяжного нарушения процесса адаптации, следует учитывать тип поселения (мезофактор). Это параметр, на фоне которого можно обнаружить дифференцированный подход к указанной проблеме не только в разновозрастных общностях подростков, но и внутри гомогенной по половому составу когорте несовершеннолетних.

Выяснить отношение девочек подросткового возраста (8—11 классы), проживающих в разных типах поселения, к проблеме отклоняющегося поведения стало основной задачей исследования, проведенного нами в ряде школ г. Коврова, (НСШ № 2, СШ № 11) — 104 респондентки, а также сельских (85 учениц) и поселковых (114 школьниц) средних образовательных учреждений Ковровского района. Всего в эксперименте приняли участие 303 человека.

Основополагающим методом стала разработанная нами анкета, анализ результатов которой обнажил специфику взглядов участниц опроса относительно причин, последствий, мер профилактики отклоняющегося поведения, раскрыл зависимость самооценки девиантной активности девочек-подростков от места проживания (город, поселок, село).

Большинство опрошенных (70 %) восьми- и девятиклассниц, независимо от типа поселения, высказали мнение, что поведение, нарушающее общепринятые нормы, следует оценивать со знаком минус, так как оно несет в себе заряд разрушительности. В старших классах нет единодушия во взглядах. Давая определение девиантной активности, подавляющее число респонденток 10-х классов делятся на две равные по количеству группы. Первая солидарна с точкой зрения 8 и 9-классниц, другая полагает, что подобного рода действия не всегда ущемляют права окружающих. Аналогично склонны думать и поселковые одиннадцатиклассницы (89 %), подчеркивая, что вступая в противоборство со сложившимися устоями, индивид не ограничивает свободу сограждан. Одновременно около половины всех десятиклассниц и 63 % всех учениц выпускных классов приравнивают отклоняющееся поведение к совершению антидисциплинарных, конфликтных, асоциальных поступков. Налицо противоречие, связанное с неадекватностью представлений о действиях подобного рода, которое обусловлено, на наш взгляд, низкой активностью взрослых по актуализации дискуссий на тему отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

В городской популяции по мере взросления возрастает процент опрошенных школьниц, выделяющих индивидуальные причины отклоняющегося поведения молодежи (постепенная деградация личности). В 8-х классах на нее указали 12 % опрошенных, в 9-х — 30 %, в 10-х — 45 %, в 11-х — 50 % респонденток. В городе около 36 % опрошенных среди причин отклоняющегося поведения выделяют чрезмерную демонстрацию секса и насилия на кино- и ТВ-экранах. Решить проблему ограничительными методами, как это предлагают школьницы 8-х и 11-х классов (32 % и 31 % соответственно), не представляется возможным в связи с девальвацией контроля со стороны взрослых, о которой заявили 52 % всех опрошенных респонденток. В поселке мода на сексуальную успешность, столь широко пропагандируемая СМИ, нередко искажает представления подростков, стремя-

щихся максимально четко следовать современным городским течениям [1, с. 133], поэтому лишь 18 % девочек-подростков, проживающих в данном типе поселения, считают излишним показ откровенно сексуальных сцен по телевидению. На фоне малой плотности населения и небольшого количества учреждений культурно-воспитательного характера, наиболее ценным для опрошенных является сфера досуга, слабая организация которой, на их взгляд (55 %), напрямую связана с увеличением случаев нарушения общепринятых норм поведения в молодежной среде.

Ученицы сельских школ, принявшие участие в анкетировании, не имеют аналогичного единомыслия во мнениях, подобно сверстницам из поселка и города. 35 % восьмиклассниц предположили, что проблема отклоняющегося поведения будет решена при наличии в семьях подростков заботы со стороны родителей. Респондентки 9-х и 10-х классов (30 и 60 % соответственно) указали на слабую организацию досуга и чрезмерную демонстрацию секса на ТВ.

Все опрошенные выделяют в первую очередь личностные и внутрисемейные причины девиантности, отодвигая на задний план экономические (19 % отметили нестабильность экономической ситуации) и юридические (12 % решили, что приговоры судов в отношении правонарушителей очень мягкие). Такой расклад мнений, по нашему убеждению, свидетельствует не столько о гуманности девочек-подростков, сколько о поверхностном видении многогранной проблемы, так как девиантность — как человеческий феномен — имеет куда более сложную детерминацию, которую, в силу возрастно-психологических особенностей, девушки пока не в состоянии осмыслить.

В качестве превентивных действий, способных остановить рост девиантной активности, треть опрошенных из поселка, независимо от возраста, предлагает ужесточить наказание за правонарушения и 40 % — применять силовые способы решения конфликтных ситуаций. Подобный радикализм во взглядах обусловлен, видимо, тем, что 36 % представительниц 10-х и 11-х классов добиваются желаемого именно таким образом. Нестереотипные способы профилактики девиантного поведения были предложены ученицами 11-х классов сельских школ — 67 % респонденток сочли эффективным ввести практику юридической ответственности родителей за правонарушения детей (хотя это не решает проблемы антидисциплинарного и асоциального поведения); 23 % поселковых девятиклассниц, придерживаясь гуманистических позиций, считают действенным средством введение в школьную программу таких факультативов, как религиоведение, основы православной культуры и других.

Следует отметить, что характерной чертой подростковой жизни является принадлежность к определенной компании (по интересам, по месту проживания, по учебе), где формируется своя субкультура, ведущая зачастую к проявлениям девиантной активности. Подавляющее большинство наших респонденток входит в подобного рода сообщества, но лишь немногие указали на присутствие в них единства убеждений и общность мыслей. Ученицы 10-х и 11-х классов из всех типов поселения (41 %) присоединились к группе сверстников с целью избавиться от скуки и одиночества, 39 % восьми- и девятиклассниц из села — найти свое место под солнцем, самоутвердиться. Отсутствие душевного комфорта ухудшает психологический климат в подростковом сообществе, провоцируя разного рода конфликты (проявления ревности, конкурентная борьба, раскол внутри группы), выливающиеся в поступки, осуждаемые взрослыми.

Среди социальных групп, наиболее зараженных протестными настроениями, опрошенные девочки-подростки, независимо от типа поселения, выделяют следующие категории: совершающие предосудительные поступки в силу несформированности мировоззренческих позиций (дети в целом, дети-сироты, в частности), люди с нарушенными в силу возраста адаптационными механизмами (пенсионеры) и обездоленные (бездомные, безработные), кому не позволяет быть полноценными гражданами ряд сложившихся обстоятельств. Младшее поколение из-за бурного потока неуправляемой энергии не в состоянии неукоснительно следовать традиционному социальному распорядку, поэтому велика вероятность отступления от всего общепринятого. Люди старшего поколения, напротив, в силу слабой энергетика не могут идти в ногу со временем, составляя так называемое «болото» общества, при условии, что само общество имеет неразвитую социальную сферу. Неясно, почему девочки не рассматривают уже преступивших закон как группу риска. Вероятно, они наивно полагают, что все преступники либо отбывают наказание, либо полностью признали свою вину и ведут себя адекватно требованиям общества.

Подавляющее большинство опрошенных девочек призналось, что, хотя и редко, но все же в их поведении имеют место эпизоды, выходящие за рамки установленных норм и правил. Половина из респонденток (47 %) объясняет это тем, что существующие нормы устарели и не соответствуют современным реалиям. Восьми- и одиннадцатиклассницы из поселка, нарушая общественные нормы поведения, не считают при этом себя невоспитанными людьми. Полагаем, что у них не сформированы навыки конструктивного решения проблем. В 9-х и 10-х классах девочки отметили слабую силу воли как причину совершения проступков. 67 % одиннадцатиклассниц из села уповают на недостаток воспитания, частично складывая с себя ответственность. Нарушить принятые правила — отличный способ избежать проблемы одиночества (привлечь к себе внимание), выбранный школьницами 8–10 классов города и села (в среднем 12 и 19 % соответственно), а также ученицами 8-х и 9-х классов, проживающих в поселке (14 и 25 % соответственно). Можно предположить, что общее основание указанных оправдательных аргументов — тревога и неуверенность в завтрашнем дне, отмеченная 38 % всех задействованных в анкетировании школьниц, подталкивающая (подобно инстинкту самосохранения) к определенным (активным или пассивным) действиям, способным оптимизировать поиск выхода из затруднительной ситуации.

Как выяснилось, несмотря на отмеченное респондентками снижение контроля за их поведением со стороны взрослых, именно близкие родственники чаще всего обращают внимание реципиенток на неприемлемое для окружающих поведение. В сельской местности с ее сплоченностью, тесными семейными и родственными связями, этот вопрос не может не тревожить родителей (на это указали 43 % восьмиклассниц, 30 % девятиклассниц, 53 % школьниц 10 классов, 100 % одиннадцатиклассниц). В городе с его автономностью, мобильностью и динамичностью всех процессов взрослые уделяют гораздо меньше внимания своим детям, поэтому чаще всего никто не обсуждает с подростками факты совершения ими неприемлемых для окружающих действий. Это отметили 44 % восьмиклассниц и 50 % учениц 11 классов. В поселке родители перекалывают проблему коррекции поведения детей на школьного психолога (что подтвердили 17 % учениц 9-х и 10-х классов), членов совета профилактики (38 % девятиклассниц), представите-

лей органов милиции (10 % девятиклассниц), администрацию школы и учителей. Как отметили участницы анкетирования из 8-х и 11-х классов, никто не беседовал по факту совершения ими непопустительных действий. Вероятно, по мнению поселковых жителей, в 14 лет дети еще не могут совершить ничего социально опасного, а в 17 лет уже поздно что-либо предпринимать в отношении случившегося. Напрашивается вывод, что поселковые жители не верят ни в превентивные меры, ни в действующие способы нейтрализации девиантной активности подростков.

Насколько серьезно проблема отклоняющегося поведения затрагивает умы и души опрошенных девочек, можно судить, проанализировав их мнения относительно предложенной темы. Одиннадцатиклассницы из города озабочены снижением уровня родительского контроля, а также духовности в молодежной среде. Там же школьницы 10-х классов полагают, что проблема девиантного поведения — палка о двух концах, поэтому всевозможные меры следует принимать исходя из направленности (положительной или отрицательной) данной активности. Их сверстницы из поселка заметили, что подобного рода поведение — своеобразный имидж нового поколения, сложившийся в период кризиса моральных принципов современного общества. Их сельские ровесницы верят, что изменить сложившуюся негативную ситуацию может лишь всеобщее следование Библейским заповедям, ибо именно совместные усилия друзей, родственников, и главное, самого человека, могут принести видимые результаты. Загадкой эта проблема остается для респонденток 9-х классов из поселка. Восьмиклассницы, проживающие в поселке и селе, видят выход в трудовом воспитании.

Специфика в оценке, индивидуальность проявления, неоднозначность в способах решения проблемы отклоняющегося поведения, подтвержденная вариативностью точек зрения девочек 14—17 лет, проживающих в разных типах поселения, подталкивает к более глубокому изучению данного вопроса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронова Е.В. Влияние семьи на формирование отклоняющегося поведения у девочек с интеллектуальной недостаточностью // Девиантное поведение подростков: гендерное измерение: Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушительницами: Сб. науч. ст. / Под ред. А.А. Романова, Т.В. Калашниковой. Рязань: РГПУ, 2003. С. 136—143.
2. Иванова Е.А. Гендерные различия в проявлении агрессивности у детей подросткового возраста / Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2002.
3. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Проявления девиации в подростковой субкультуре // Вопросы психологии. 2004. № 3. С. 3—18.

НАШИ АВТОРЫ

Атюскина Ирина Владимировна — соискатель кафедры коррекционной педагогики Владимирского государственного педагогического института (Владимир).

Байкова Лариса Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Байкова Людмила Александровна — профессор кафедры педагогики и психологии начального образования Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, кандидат педагогических наук (Тула).

Башкирева Татьяна Валентиновна — кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Богданов Евгений Николаевич — доктор психологических наук, профессор, проректор по науке и международным программам Столичного гуманитарного института, академик РАЕН, МАНПО, МААН, Нью-Йоркской академии наук, заслуженный деятель науки РФ, заслуженный работник высшей школы РФ (Москва).

Грачев Владимир Викторович — кандидат педагогических наук, доцент, президент Столичного гуманитарного института (Москва).

Живикин Владимир Николаевич — кандидат педагогических наук, начальник Управления образования, науки и молодежи администрации г. Рязани, заслуженный учитель РФ (Рязань).

Завражин Сергей Александрович — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики Владимирского государственного педагогического университета (Владимир).

Исаев Евгений Иванович — доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, педагогики и права Столичного гуманитарного института (Москва).

Кирьяков Борис Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор, декан физико-математического факультета Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Колосов Дмитрий Владимирович — директор отдела информационно-технического обеспечения Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Маслюк Ольга Николаевна — кандидат педагогических наук, директор средней общеобразовательной школы № 51, заслуженный учитель РФ (Рязань).

Орлов Александр Андреевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ (Тула).

Перова Татьяна Ивановна — ассистент, аспирант кафедры общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования, директор НИИ педагогики и психологии Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Рындак Валентина Григорьевна — доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и менеджмента Оренбургского государственного педагогического университета (Оренбург).

Савельева Лидия Георгиевна — доктор биологических наук, профессор кафедры физиологии и валеологии, академик РЭА, директор НИИ валеологии Восточно-Казахстанского государственного университета (Усть-Каменогорск, Казахстан).

Фельдштейн Давид Иосифович — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, вице-президент РАО (Москва).

Фомина Наталья Александровна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (Рязань).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Главный редактор *Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *Е.А. Микитенко*

Художник-дизайнер *А.С. Байков*

Технический редактор *О.С. Верещагина*

Подписано в печать 28.12.04. Поз. № 125. Бумага офсетная. Формат 60x84/8.
Печать трафаретная. Усл. печ. л. 10,71. Уч.-изд. л. 8,1. Тираж 500 экз. Заказ № .

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет
имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГПУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22
тел. (0912) 45-20-36