

ББК 88.840
УДК 37.015.3
П16

Панов В. И.

П16 Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352 е.: ил. — (Серия «Практическая психология»).

ISBN 978-5-91180-152-6 5-91180-152-3

В книге представлено обобщение многолетнего опыта работы автора на стыке психологии и образования, формирующие психодидактический подход к современным проблемам развития образования в России. Содержание книги раскрывает психологические аспекты проектирования и экспертизы образовательной среды. В ней изложены концептуальные основания дидактической, дидактико-психологической и психодидактической парадигм, а также психодидактическая схема, методики экспертизы образовательной среды и некоторые технологии. Книга рекомендуется специалистам в области педагогической психологии, практической психологии образования, специалистам центров психологической службы, она также может быть полезна школьным психологам, аспирантам и студентам.

ББК 88.840
УДК 37.015.3

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-91180-152-6

**© ООО «Питер Пресс»,
2007**

Содержание

Введение	8
Часть 1. Концептуальные основания психодидактики образовательных систем	17
1.1. Изменение стратегических ориентиров развития российской системы образования на рубеже XX–XXI веков	17
1.1.1. Изменение стратегических ориентиров развития российского образования	17
1.1.2. Изменение целей обучения в современном образовании	20
1.1.3. Изменение представлений о развитии способностей	22
1.1.4. Изменение образовательных парадигм: от традиционного обучения к развивающему образованию	24
Традиционное обучение	25
Личностно-ориентированное обучение	26
Развивающее обучение	27
Развивающее образование	29
1.1.5. Изменение понимания субъекта образовательного процесса	31
1.2. Введение в психодидактику: психологические аспекты двух теорий обучения	34
1.2.1. Вступление и история проблемы	34
1.2.2. Развивающее обучение «по Н. А. Менчинской»	45
1.2.3. Развивающее обучение «по Д. Б. Эльконину-В. В. Давыдову»	50
1.2.4. Дидактические, психологические и психодидактические аспекты развивающего образования	58
1.3. Психодидактика образовательной среды	62
1.3.1. Теория среды Л. С. Выготского и ее критика А. Н. Леонтьевым	62
1.3.2. Образовательная среда как часть социокультурной среды	68
1.3.3. Основные модели образовательной среды	71
Эколого-личностная модель	71
Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды	73
Антрополого-психологическая модель образовательной среды ..	74
Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы	76

Экопсихологический подход и модель образовательной среды	78
1.3.4. К проблеме напряженности образовательной среды	84
1.3.5. Психодидактический подход к пониманию образовательной среды	90
1.4. Психодидактика образовательных систем: введение в понятия	95
1.5. Психодидактические аспекты проектирования и экспертизы образовательных систем	103
1.5.1. Примерные требования к проведению психолого-педагогической экспертизы	103
Определение объекта и предмета экспертизы	105
1.5.2. Психологическая диагностика образовательной среды общеобразовательных школ ¹	108
1.5.3. Экспертиза образовательной среды с помощью методики векторного моделирования	113
1.5.4. О методике «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы»	115
1.5.5. Психодидактическая схема (алгоритм) проектирования и экспертизы образовательных технологий и систем	116
Кого обучать?	117
Чему обучать?	117
Зачем обучать?	118
Как обучать?	119
Кому обучать (требования к педагогу)?	121
Часть 2. Некоторые психологические проблемы в контексте психодидактики образовательной среды	123
2.1. Одаренность как проблема современного образования	123
2.1.1. Одаренность как явление и как проблема обучения и развития детей	123
2.1.2. Концептуальные основы построения модели образовательной среды для детей с разными видами одаренности... К проблеме выявления (идентификации) одаренных детей	128
2.1.3. Одаренность как становящаяся психическая реальность и образовательная среда как средство становления одаренности	140
2.1.4. Одаренные дети и учитель (социальный компонент образовательной среды)	147
2.2. Психические состояния школьника в напряженной образовательной среде	150
2.2.1. Психическое состояние как объект психологии	150
2.2.2. Психические состояния в напряженной образовательной среде	153
2.2.3. О нервно-психическом напряжении и нервной перегрузке учащихся	155
2.2.4. Экстремальные (критические) ситуации	158

2.2.5. О методах произвольной регуляции психических состояний в педагогике	164
2.2.6. Структура, функции и механизмы релаксационного состояния (на базе АТ)	167
2.3. Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности как условие преодоления напряженности образовательной среды	172
2.3.1. Обобщенно-типологические характеристики учащихся по группам	185
Часть 3. Практические аспекты психодидактики образовательных систем	190
3.1. Центр комплексного формирования личности как субъект развивающего образования	190
3.1.1. От дифференциации и индивидуализации к развивающему образованию и проектированию образовательной среды	190
3.1.2. Основные положения развивающего образования	192
3.1.3. Личностно-ценностный подход к развивающему образованию	194
3.1.4. Проблема профессионального образования и самообразования педагога	204
3.2. Образовательная среда для обучения и развития детей с разными видами одаренности (лицей № 1524 ЮВУО г. Москвы)	207
3.2.1. Концептуальные основы построения модели образовательной среды для детей с разными видами одаренности	208
3.2.2. Работа лицея № 1524 в качестве экспериментальной площадки	216
3.2.3. Пути достижения цели и задач эксперимента	218
3.2.4. Этапы и перспектива работы с одаренными детьми в Сократовской школе	220
3.3. Психодидактические аспекты образовательной системы Самарского муниципального университета (СМУН)	224
3.3.1. Психодидактика проектирования образовательной системы СМУН	224
3.3.2. Специфика СМУН как учреждения развивающего образования и как субъекта развивающегося образования	227
3.3.3. Оценка типа образовательной среды СМУН с помощью методики векторного моделирования	230
3.3.4. Психодидактическая экспертиза образовательной системы СМУН	232
Кого мы учим в университете?	232
Зачем учить?	235
Чему мы должны учить?	237
Как учить?	241

Кому учить (требования к педагогу)?	244
3.4. Учреждение дополнительного образования как субъект развивающегося образования	246
3.4.1. Учреждение дополнительного образования как субъект современного образования	247
3.4.2. Функции дополнительного образования	248
3.4.3. Разработка рабочей концепции УДО как проектирование и экспертиза его образовательной среды	251
Кого учить?	251
Чему учить?	253
Зачем учить?	255
Как учить?	257
Кому учить (требования к педагогу)?	262
Учащиеся	266
Педагог в УДО	267
Психолог в УДО	268
Требования к учебным программам дополнительного образования	269
3.4.4. О психолого-педагогической экспертизе авторских программ УДО	270
3.4.5. Оценка образовательной среды учреждения дополнительного образования ЦРТДЮ «Радужный» (методика векторного моделирования)	271
Заключение	273
Литература	277
Приложение 1. Сокращенный вариант методики векторного моделирования типа образовательной среды (автор В. А. Ясвин, 1997, 2000)	288
Диагностические вопросы и интерпретация ответов	290
Для шкалы «Свобода — Зависимость»	290
Для шкалы «Активность — Пассивность»	291
Приложение 2. Описание методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (автор И. А. Баева, 2002, с. 180–200)	295
Обработка результатов	298
Аналитическая оценка эффективности методики и ее результативности	300
Анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» для учителей	301
Анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников	305

Анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для родителей	308
Ключ к определению уровней отношения к образовательной среде школы	311
Ключ к определению уровней удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы	311
Ключ к определению уровней защищенности в образовательной среде школы	312
Суммарное число баллов и определение уровней отношения к образовательной среде школы по психологическим параметрам	312
Ключ к определению уровней удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы	313
Ключ к определению уровней защищенности в образовательной среде школы	313
Приложение 3. Курс релаксационных занятий для учащихся лицея № 1524 (подросткового возраста) (автор Т. Ю. Герасимова при участии Н. Л. Карповой)	314
Методическое приложение к курсу релаксационных занятий	318
Контрольная анкета	318
Приложение 4. Программа курса «Основы психологической культуры» для учащихся 8–9 классов лицея (автор Т. Ю. Герасимова)	319
Пояснительная записка	319
Основные темы курса	322
Тема 1. Введение в спецкурс «Основы психологической культуры»	322
Тема 2. Психические состояния	325
Тема 3. Я – МЫ – ДРУГИЕ. Проблемы общения	329
Тема 4. Психические процессы в обучении	332
Приложение 5. Рабочий вариант психологической экспертизы авторской учебной программы музыкального ансамбля «Мелодия» «Музыкальное развитие и воспитание детей в ансамбле» (автор Е. Н. Свительская)	335
Учебно-тематический план	345
Календарный план занятий первого года обучения	345
Календарный план занятий второго года обучения	346
Литература	347

Введение

Одним из главных факторов, диктующих необходимость разработки новых образовательных технологий и систем, является осознание общего состояния современной российской школы, трудностей и перспектив ее развития. Наиболее важными представляются следующие.

- Динамичность социально-экономических условий современного общества требует от его членов не только высокой профессиональной подготовки в отдельной области, но и способности гибко перестраивать свою деятельность в изменяющемся социуме.
- По той же причине резко возросли требования к творческим способностям членов общества, к их способности проявлять творческую инициативу, умению жить и работать в условиях сосуществования социальных групп с резко отличающимися системами жизненных ценностей.
- Отсутствие четко заданной системы этических норм и жизненных ценностей, без наличия которой нельзя говорить о развитии у школьника этической (духовно-нравственной) сферы сознания.
- Ориентация школьного обучения на развитие у школьников способностей к профессиональной деятельности определенного вида, что в предельном виде предстает в виде идеи непрерывного образования как жестко фиксированной социально-экономической связи между конкретными УВК, школой и вузом. Обеспечивая социальную перспективу трудоустройства для некоторой части детей, эта связь ставит других детей перед необходимостью либо подстраиваться под заданную этой «связкой» перспективу социализации, либо заново переучиваться со всеми вытекающими экономическими и психологическими последствиями.
- Отождествление психического и социального развития школьника с развитием его специальных (отдельных) способностей и тем более специальной одаренности и, как следствие, отдельной сферы его сознания. Чаще всего в общеобразовательной школе — это познавательные (интеллектуальные) способности, в образовательных учреждениях

ях специализированной направленности — это развитие специальных способностей (математических, лингвистических, музыкальных, спортивных и т. д.). При этом развитие других сфер сознания учащегося (эмоциональной, личностной, духовно-нравственной) чаще всего происходит стихийно: под бесконтрольным влиянием семейной среды, внешкольной, видеоинформационной и т. п. Применительно к проблеме одаренных детей здесь нельзя не отметить, что наиболее распространенным способом их обучения является дидактическая подгонка учебного объема и темпа прохождения учебного материала под актуальный уровень познавательных способностей этих детей, то есть дидактическая «эксплуатация» их способностей.

- Широкий диапазон индивидуальных различий в природных задатках и в готовности к обучению у детей (как с признаками одаренности, так и без таковых), которые поступают учиться в общеобразовательную школу и тем более в так называемые «элитные» образовательные учреждения. Игнорирование этих различий естественно приводит к ориентации учебно-воспитательного процесса на «среднего ученика» (и, тем самым, к игнорированию одаренных детей). Учет этих различий чаще всего ограничивается внедрением дифференцированных и индивидуализированных форм обучения, что требует соответствующего изменения образовательных технологий и особой профессиональной и личностной готовности самих педагогов. Однако традиционный принцип обучения как процесса и результата передачи предметных знаний-умений-навыков — остается при этом чаще всего главным, определяющим содержание и логику образовательного процесса.
- Неявная, тем не менее очень сильная, тенденция осуществлять модернизацию российского образования в основном за счет модернизации содержания обучения (достаточно обратиться к дискуссии по поводу базовых учебных планов). При этом остается вне достаточного внимания тот факт, что количество учебных часов, необходимых для усвоения необходимого объема учебного материала, определяется не только и даже не столько объемом и содержанием учебного материала, сколько методом его преподавания, точнее — образовательной технологией.
- Недостаточное количество и малоизвестность в педагогической аудитории таких образовательных технологий, которые позволяют одновременно работать с учащимися, имеющими разную степень готовности к обучению (от отстающих до явно одаренных).
- Потеря познавательной активности детьми, проучившимися несколько лет в массовой общеобразовательной школе. В некоторых школах Москвы дело доходит до того, что в школьном детском сообществе

складывается негативная установка на хорошую успеваемость: «Хорошо учиться немодно, неприлично». И есть примеры, что одаренные дети вынуждены скрывать свою одаренность, дабы не входить в конфликт со своими сверстниками. Понятно, что есть школы и с обратной установкой — на престижность успеваемости, но, к сожалению, их не так уж и много.

- Учебно-предметная ограниченность видов деятельности в общем образовании, обусловленная ориентацией на образовательные стандарты и обуславливающая в свою очередь ограниченность возможностей к широкой индивидуализации и социализации школьников. Это чрезвычайно повышает роль дополнительного образования (от дополнительного компонента в общеобразовательных учреждениях до учреждений дополнительного образования), создающего образовательную среду, ориентированную на удовлетворение не только познавательных, но и социо-культурных и физических потребностей детей в соответствии с их индивидуальными запросами и интересами.
- Поляризация педагогического сообщества на «педагогов пассивных», то есть безучастных, безразличных к своему профессиональному и личностному росту и тем более к проблемам развития своих учеников, и на «педагогов инициативных», то есть стремящихся к повышению эффективности своей профессиональной и личностной самореализации в педагогической деятельности по обучению и воспитанию своих учеников.
- Недостаточная разработанность и известность психодидактических методов проектирования и экспертизы образовательных технологий, образовательной среды и образовательных систем, в основе которых (то есть методов) лежит рефлексия не только дидактических (в данном случае — предметных), но и психологических оснований их построения. Одновременно и как следствие этого, отсутствие у большинства педагогов способности вставать в рефлексивную (самосознающую) позицию к тому: КОГО, ЗАЧЕМ, ЧЕМУ и КАК они обучают и на какие психологические закономерности детского развития они при этом опираются.
- Необходимость активного и осознанного использования психологических закономерностей развития детей не только при оказании им психологической помощи педагогами и школьными психологами, но и при построении учебных программ, планировании и организации взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса и образовательных технологий.

- Явная недостаточность бюджетного финансирования общеобразовательных учреждений (но этот вопрос не входит в сферу нашего обсуждения).

Понятно, что это, конечно же, не исчерпывающий список психологических проблем современной школы. И также понятно, что все проблемы решить сразу невозможно. Но если представить себе педагогический коллектив, который решил «сломать» и перестроить в лучшую сторону жизнь своей школы или иного образовательного учреждения, то где искать основной стержень такой перестройки, где лежат дидактические и психологические корни того, что даже в наше сложное время есть школы, в которых дети учатся с удовольствием и не теряют познавательной активности вплоть до ее окончания, а родители осаждают директора и руководящие органы образования, чтобы устроить свое чадо именно в эту школу?

На этот счет есть разные мнения и разные подходы. Чаще всего говорят о необходимости инновационных и развивающих образовательных технологий, о личностно-ориентированном обучении, о педагогике сотрудничества и т. д. Однако этих технологий так много и они такие разные. Как выбрать и каковы критерии этого выбора, где та ключевая проблема, то направление, которое можно положить в основу повышения эффективности обучения и воспитания с разными природными задатками, разными склонностями и интересами, с разным личным опытом жизни и учебы?

Все эти вопросы встали перед автором этой книги не сразу, а постепенно, по мере его вхождения в теоретические и практические проблемы образования и участия в поиске их решения в период 1992–2004 годов.

Таким образом, уважаемый читатель, в представляемой Вашему вниманию книге изложены этапность и определенные итоги моего вхождения в проблематику психологии образования.

С одной стороны, это вхождение началось в 1991 году, когда я впервые пришел в Центр детского и юношеского творчества Южного округа г. Москвы работать психологом и когда мы с директором этого Центра Людмилой Михайловной Богатыревой поняли, что «нельзя плыть по течению» и что нужно становится экспериментальной площадкой в программе «Столичное образование». Опыт этой работы представлен в главе «Проектирование и экспертиза образовательной среды в дополнительном образовании». Ее суть сводится к тому, что дополнительное образование для детей должно обеспечивать создание условий для проявления творческого потенциала учащихся и их социализации в соответствии с возрастными этапами развития и собственными интересами (увлечениями) учащихся. А для этого в учреждении дополнительного образования

должна быть создана развивающая образовательная среда, что в свою очередь требует его превращения в субъекта развивающегося образования.

С другой стороны, в 1992 году *Василий Васильевич Давыдов*, тогда вице-президент Российской академии образования, подключил меня соруководителем по выполнению академических подпрограмм «Одаренный школьник» и «Экология детства», которые выполнялись на базе Центра комплексного формирования личности РАО¹ и соруководителями которых в то время были В. П. Лебедева (ген. директор ЦКФЛ РАО) и В. А. Орлов (зав. лабораторией дидактики физики НИИ СИМО РАО).

Работа по первой из этих тем заставила меня погрузиться в область психологических исследований, занимающихся вопросами соотношения обучения и развития, причем как в условиях общеобразовательного учреждения, так и в условиях учреждения дополнительного образования. Поскольку в то время я выполнял обязанности зам. директора Психологического института РАО, то естественно, что первыми авторами, к трудам которых я обратился, были *Н. А. Менчинская* и *В. В. Давыдов*. Чтобы понять разный смысл, который вкладывали эти авторы в понятие «развивающее обучение», пришлось погрузиться в анализ теоретико-методологических различий этих двух подходов к психологии обучения. Результаты этого анализа представлены в первой главе «Введение в психодидактику: психологические аспекты двух теорий обучения», которая может рассматриваться как первый этап вхождения в психодидактику, что объясняет, кстати, большое количество цитируемого текста.

В процессе указанной работы стало также ясно, что различные теории развивающего обучения, выдвигая на первый план развитие учащегося, ограничиваются главным образом такой разработкой содержания и методов обучения, которая ориентирована на акцентированное развитие той или иной сферы психики учащегося. Чаще всего — умственной, мыслительной, ныне чаще говорят — интеллектуальной (например, *Н. А. Менчинская*, *В. В. Давыдов*), реже — личностной (*Ш. Амонашвили*), что «как бы автоматически» должно влечь за собой развитие и других сфер психики ученика или его личности в целом. Это «автоматически» означает, что развитие указанных других сфер психики, как и личности учащегося в целом, происходит на самом деле стихийно, вне целенаправленно создаваемой образовательной среды, то есть без соответствующих условий и педагогических действий. Следует подчерк-

¹ ЦКФЛ РАО — Центр комплексного формирования личности РАО (ныне переименованный в Центр экспериментальной психодидактики РАО) представлял собой в то время инновационный тип научно-образовательного учреждения, в котором «под одной крышей» работали научный образовательный центр из трех лабораторий и четыре общеобразовательные школы, где обучались в то время примерно 2,5 тысячи детей.

нуть, что опытные педагоги, конечно же, создают эти условия, но, как правило, нерелексивно, именно «по опыту» или «по интуиции». Поэтому речь идет о теоретико-методологическом аспекте соотношения обучения, развития и образовательной среды.

Поиск ответов на эти вопросы привел нас к необходимости использования более широкого понятия — «развивающее образование», а также к осознанию того, что развивающее обучение и развивающее образование «по В. В. Давыдову» и соответствующая образовательная технология являются своеобразной альтернативой традиционному, дидактическому подходу (парадигме) к определению содержания и методов обучения и построению образовательных технологий. В итоге, по инициативе *В. В. Давыдова* появились две совместные с *В. П. Лебедевой* и *В. А. Орловым* статьи в журнале «Педагогика» (1996, № 5, 6), в которых мы впервые (по крайней мере, для себя) сформулировали исходные позиции нашего понимания развивающего образования и некоторых психодидактических аспектов современного образования.

Осмысление этих же вопросов в контексте темы «Экология детства» привело к необходимости анализа роли (функции) окружающей среды в организации обучения и развития (физического, психического, социального) детей с признаками одаренности, обучающихся в условиях массовой общеобразовательной школы «малого города», то есть школы, в которой учатся дети с разной степенью готовности к обучению, с разным уровнем развития учебной деятельности и с разными способностями. При этом стало понятно, что обучение одаренного ребенка в условиях такой общеобразовательной школы нельзя строить, ориентируясь только на «среднего» ученика или только на «одаренного» и тем более только на «отстающего».

Решение этой проблемы мы увидели в смещении вопроса содержания и методов обучения по учебным предметам на вопрос создания условий, обеспечивающих проявление и развитие способностей детей с разным уровнем готовности к обучению. В результате мы пришли к необходимости анализа того, что такое образовательная среда как совокупность условий и факторов, обеспечивающих возможность для проявления скрытых (потенциальных) способностей учащихся и в то же время для развития детей со способностями, уже проявившимися и развитыми до высокого уровня.

Нетрудно заметить, что подобное смещение акцента в целях обучения влечет за собой понимание того, что образовательная среда должна создавать условия для развития не только познавательной сферы учащегося (его когнитивных процессов и способностей), но также его эмоциональной, личностной, духовно-нравственной и, конечно же,

телесной (соматопсихической) сфер его сознания. Более того, предметом развития в процессе современного школьного обучения должно быть именно **сознание** учащегося как системное единство всех сфер его психики, определяющее и выражающее его отношение к окружающему миру, к другим людям и к самому себе как части этого мира.

Стало также понятно, что окружающая среда выполняет по отношению к школьникам двоякую роль. С одной стороны, она предоставляет (или же не предоставляет!) те условия, которые необходимы ребенку для его успешного обучения и обусловленного этим обучением развития его способностей. Отсюда возникла необходимость выяснения того, какие условия необходимы для успешного обучения и развития, развитие чего они обеспечивают, способен ли ученик самостоятельно использовать эти условия, каковы должны быть действия педагога, чтобы условия школьной образовательной среды способствовали бы успешному обучению и развитию детей, а не служили бы барьером, и т. д. Естественно, это поставило ряд вопросов о том, что такое образовательная среда как объект психолого-педагогического анализа и как педагогическое средство обучения и развития, каковы ее функции, можно ли говорить об образовательной среде как понятии или же это термин, используемый для обобщенного обозначения условий обучения, развития и воспитания в данной школе или социуме, и т. п. Привлечение для решения этих вопросов таких специалистов по психологии экологического сознания, как *В. А. Ясвин* и *С. Д. Дерябо*, позволило не только выстроить определенный концептуальный взгляд на образовательную среду (ввести понятие «образовательная среда») (*В. А. Ясвин, 1997*), но и привести в определенную систему блок методик для диагностики эффективности образовательной среды, предложенный в свое время *Н. С. Лейтесом* на базе ЦКФЛ РАО (*С. Д. Дерябо, 1997*).

С другой стороны, совершенно очевидно, что окружающая среда является не только условием, но и фактором, оказывающим определенное влияние на обучение и развитие школьника. В частности, речь идет о том, какое влияние оказывают различные образовательные технологии как компонент образовательной среды на напряженность и успешность обучения и, соответственно, на эмоциональное состояние (тревожность) учащихся и, как следствие, на их психологическое здоровье.

Проблема напряженности образовательной среды приобрела особое звучание в ходе совместной работы с *Татьяной Владимировной Хромовой*, директором лицея № 1524 (Сократовская школа) для одаренных детей Юго-восточного округа г. Москвы, сотрудничество с которой началось в 1996 году. Обнаружилось, что указанная напряженность, с одной стороны, обнажает недостаточную сформированность регуляторной (когнитивной и эмоциональной) сферы сознания школьников, поступающих в ли-

цей, а с другой стороны, эта же напряженность образовательной среды выступает необходимым средством для развития способностей особо одаренных детей. Этот блок проблем разрабатывался мною совместно с *О. А. Конопкиным, Н. Ф. Кругловой, Н. Л. Карповой и Т. С. Герасимовой (Т. С. Герасимова, 1999; Т. С. Герасимова, В. И. Панов, 1996; Т. С. Герасимова, В. И. Панов, Т. В. Хромова, 1997; Н. Ф. Круглова, 2000, 2004; Н. Ф. Круглова, О. А. Конопкин, В. И. Панов, 2000; Н. Ф. Круглова, В. И. Панов, 2002).*

Анализ психологических аспектов обучения и развития детей в образовательных учреждениях разного типа (общеобразовательная школа, центр развития творчества детей и юношества, лицей для одаренных детей) привел к пониманию того, что психодидактический подход к анализу (экспертизе, проектированию) образовательных технологий и образовательной среды должен начинаться с вопросов: КОГО обучать? — определение индивидуально-типологической специфики контингента обучающихся и степени его разнородности, и ЗАЧЕМ обучать? — социальные, психологические и дидактические цели и задачи обучения как психолого-педагогического средства развития обучающихся. И лишь затем идут традиционно дидактические вопросы ЧЕМУ обучать? — содержание обучения, и КАК обучать? — формы и методы обучения. Однако затем стало понятно, что ответ на эти вопросы существенно зависит от вида и типа образовательного учреждения (а ныне еще говорят: от его миссии), то есть от вопроса ГДЕ обучать?

В итоге исследования теоретических и практических аспектов проблемы образовательной среды в разных образовательных учреждениях была разработана общая психодидактическая схема (алгоритм) проектирования и экспертизы образовательных систем, включая образовательные технологии и образовательную среду как их компоненты (*В. И. Панов, 2003, 2004; Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования, 2000*). Кроме вышеуказанных образовательных учреждений, эта схема в последние годы была апробирована при анализе системы непрерывного образования в Самарском муниципальном университете *Наяновой (Грошева О. В., Наянова М. В., Панов В. И., 2003; М. В. Наянова, В. И. Панов, 2003).*

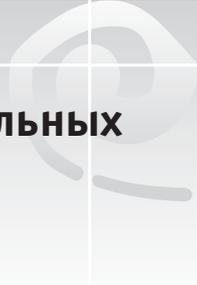
Не могу не выразить благодарность за поддержку этого направления работы академикам *РАО В. А. Полякову, А. А. Кузнецову и В. В. Рубцову*, моим коллегам *В. П. Лебедевой и В. А. Орлову*, а также за сотрудничество в разные периоды работы — *Л. М. Богатыревой, А. В. Гагарину, Т. С. Герасимовой, С. Д. Дерябо, А. В. Иващенко, Н. Л. Карповой, Н. Ф. Кругловой, О. А. Конопкину, В. Э. Пахальяну, Ш. Р. Хисамбеёву, Т. В. Хромовой, В. С. Юркевич, В. А. Ясвину* и др. Особая благодарность за помощь и терпение моей жене **Элле Викторовне Лидской**.

КУНЬ. ИСПОЛНЕНИЕ

Даже самое напряженное творчество не может реализоваться, если нет той среды, в которой оно будет осуществляться. Но и эта среда для того, чтобы осуществить абсолютное творчество, должна быть тоже абсолютно податливой и пластичной. Кроме того, она должна быть лишена какой бы то ни было инициативы, должна в полной самоотрешенности лишь вторить и следовать за импульсами творчества. Но вместе с тем она не должна быть бессильной, иначе она не была бы в состоянии исполнять то, что является творческим замыслом. Поэтому она — вполне самоотрешенная сила — выражается метафорически в образе кобылицы, которая, хотя и лишена норова коня, но не уступает ему в способности к действию.

*Щуцкий Ю. К.
Китайская классическая «Книга перемен». —
Мн.: Харвест, 1999 — С. 382*

Концептуальные основания психодидактики образовательных систем



1.1. Изменение стратегических ориентиров развития российской системы образования на рубеже XX–XXI веков

1.1.1. Изменение стратегических ориентиров развития российского образования

Главной причиной, обусловившей активное введение в психологию образования понятия «образовательная среда», являются существенные перемены в исходных основаниях построения современных образовательных технологий:

- изменение стратегических ориентиров развития российской системы образования в первое десятилетие XXI века;
- смена образовательных парадигм, то есть тех исходных дидактических и психологических оснований, на которых построены содержание и методы обучения, характерные для данной образовательной технологии;
- изменение целей обучения и развития школьников;
- изменение представлений о развитии способностей учащихся в ходе обучения;
- изменение понимания субъекта в системе образования, субъекта обучения, развития и социализации, субъекта развития образовательного учреждения, субъекта образовательных систем.

Остановимся на каждой из указанных позиций несколько подробнее.

Одной из главных задач совершенствования качества российского образования в ближайшее десятилетие является формирование профессиональной и личностной готовности детей и взрослых к активной жизни в современном, посткризисном обществе («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»). Система образования должна обеспечивать формирование у педагогов и учащихся:

- глобального, полифункционального и толерантного мышления;
- коммуникабельности и готовности к личностному и профессиональному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия.

Следовательно, должно произойти изменение учебных и воспитательных целей образования в направлении от «знаниевой» парадигмы, ориентированной на допрофессиональную подготовку, к «компетентностной» парадигме. Последняя обеспечивает формирование у школьника таких его познавательных и личностных способностей, которые делают его готовым к профессиональному, политическому и социальному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»).

Указанное изменение целей образования смещает акцент с преимущественного развития предметно-обусловленных познавательных способностей школьников на создание условий (образовательной среды), необходимых для полифункционального развития познавательной и личностной сферы школьника. В первую очередь его способности к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению (произвольной регуляции) своей познавательной и социальной активности.

С психологической точки зрения существенно, что требуемое новое качество образования может быть достигнуто за счет:

- изменения учебных и воспитательных целей образования: от подготовки к профессиональной деятельности в направлении формирования способностей решать познавательные, личностные, профессиональные и социальные проблемы, то есть к профессиональному, политическому и социальному самоопределению в динамических условиях межкультурного взаимодействия, характерного для информационного постиндустриального общества;
- изменения образовательных технологий: от репродуктивно-адаптивных, ориентированных на приспособление к актуальному состоянию общества, в направлении развивающих образовательных технологий,

обеспечивающих опережающий характер образования и, соответственно, развития учащихся;

- изменения содержания современного образования по принципам, объему и структуре его отбора и построения (фундаментальность и практичность, базовость и вариативность);
- изменения системы оценивания эффективности образовательных систем;
- изменения целей, содержания и качества подготовки и переподготовки педагогов;
- интеграции академической науки и образования.

Перечисленные позиции, несомненно, требуют серьезного научно-психологического изучения, обоснования и разработки методических средств их реализации.

К сожалению, традиционные формы обучения, которые продолжают оставаться наиболее распространенными, не могут удовлетворить указанным требованиям, так как они ориентированы на другие цели обучения и построены на иных методологических, теоретических и практических основаниях. В частности, для них характерны:

- абстрактный характер содержания образования и его усвоения, обособленный, с одной стороны, от реальных условий и требований профессиональной деятельности и социальной жизни в современном обществе и, с другой стороны — от формирования личного (субъектного) опыта обучаемых, который накапливается ими в своей повседневной практической жизни вне школы и вуза. Вследствие чего выпускник не обладает функциональной грамотностью и компетенциями, необходимыми для активного вхождения в современную социально-экономическую жизнь страны;
- репродуктивный характер обучения, который ориентирован на развитие репродуктивных и, соответственно, стереотипных форм познавательной деятельности и личностной (социальной) активности обучаемых;
- ориентация на актуальный и, более того, «средний» уровень развития способностей учащихся, что не позволяет в достаточной мере использовать развивающий эффект обучения;
- субъект-объектный характер обучения и усвоения учебного материала, когда обучаемый является объектом педагогических воздействий, а учебные материалы — объектом для усвоения. Вследствие чего педагог не использует свойства обучаемого как субъекта (со-субъекта) совместного познавательного и личностного развития,

а учебный материал не обретает для обучаемого субъектной (лично-стной) значимости;

- отождествление уровня компетенции школьников в различных областях знания (учебных предметов) с уровнем усвоения учебного материала, вследствие чего происходит игнорирование собственно, личного опыта и субъектности школьника как необходимого условия развития его компетенций;
- отсутствие преемственности содержания и методов обучения при переходе с одной ступени школьного обучения на другую.

Тем не менее важно отметить, что за последние два десятилетия педагогами и психологами нашей страны уже накоплен значительный опыт и задел в разработке фундаментальных и практико-ориентированных проблем современного образования и его перевода на современные цели обучения и воспитания и развивающие образовательные технологии¹.

Таким образом, в соответствии со стратегическими целями, сформулированными в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», образование должно обеспечивать условия для формирования у учащихся и педагогов глобального, полифункционального и толерантного мышления, а также коммуникабельности и готовности к личностному и профессиональному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. Для этого должен произойти переход от «знаниевой» и адаптивно-дисциплинарной парадигмы обучения и воспитания к компетентностной и личностно-ориентированной парадигмам, обеспечивающим развивающий и опережающий характер обучения, развития и социализации обучающихся.

1.1.2. Изменение целей обучения в современном образовании

С психологической точки зрения для современного образования характерно сосуществование следующих целей обучения.

- Формирование (развитие) функциональной грамотности учащихся и необходимых для этого предметных умений посредством усвоения

¹ См. В. В. Давыдов, 1996; С. М. Джакупов, 2004; Т. Г. Ивошина, 2001; Известия Российской академии образования, 2000; И. И. Ильясов, 1986; В. Т. Кудрявцев, 1998; В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, 1995, 1996; В. Я. Ляудис, 1994; Е. Л. Мельникова, 2002; Н. А. Менчинская, 1989; Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования, 2005; В. И. Панов, 2005; Проблемы психологии образования, 1992; Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования, 2000; В. В. Рубцов, 1996, 1997; В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина, 2002; Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования, 2005; В. И. Слободчиков, 2000; Учителю о психологии, 1997; И. С. Якиманская, 1996, 2004; и др.)

совокупности *знаний-умений-навыков*, соответствующей образовательному минимуму и/или другим уровням образовательного стандарта. В результате учащийся должен стать субъектом (носителем) предметных *знаний-умений-навыков* по математике, языку, биологии и т. д.

- Развитие *специальных способностей* учащегося (языковых, математических, музыкальных, художественных, технических, спортивных и т. д.) в условиях предпрофильного и профильного обучения посредством развития компетенций соответствующего вида (языковой, математической, музыкальной и т. д.)¹;
- Развитие *способности учащегося к учению* посредством развития его способности быть субъектом учебной деятельности, субъектом учения и универсальных учебных действий (общих умений).
- Формирование ключевых компетентностей, включающих в себя различные аналитические, рефлексивные и коммуникативные способности, а также умение и потребность их реализовать в сотрудничестве с другими, «ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.) (Стратегия модернизации содержания общего образования..., 2001, с. 17). Учитывая социальную, экономическую, этническую и конфессиональную неоднородность современного российского общества, а также многополосность духовно-нравственных ориентиров и жизненных ценностей, это особая задача, решение которой требует создания условий для формирования у учащегося способности быть субъектом процесса своего социального развития, что включает в себя овладение коммуникативными способами межличностного и социокультурного взаимодействия в социальных общностях разного вида и в разных видах совместной деятельности (семья, учение, общение, труд, спорт, искусство и т. д.).

¹ О языковой и других предметных компетенциях и о субъекте учения более подробно см. работы *Е. Д. Божович* и ее сотрудников (*Е. Д. Божович*, 2000; Развитие субъекта образования..., 2005). Основные позиции компетентностного подхода более подробно изложены в работах *И. А. Зимней*, 2003, 2005; *А. В. Хуторского*, 2002; Стратегия модернизации содержания общего образования..., 2001 и др.)

Все вышеизложенное показывает, что изменение целей обучения должно происходить в направлении от достижения обученности, соответствующей образовательному стандарту, к созданию условий для **социализации и индивидуализации** учащихся, то есть овладения ими социокультурными нормами профессиональной и коммуникативной деятельности и **полифункциональностью** их применения в соответствии с возрастными, индивидуальными и социальными требованиями социализации. Естественно, социализация включает в себя такое развитие, обучение и воспитание ребенка, в результате которого он будет подготовлен к активной самостоятельной жизни в обществе, имея в виду, как минимум, семейный, профессиональный и социальный (личностный и межличностный) аспекты жизнедеятельности индивида.

Однако эта общая цель, за небольшим исключением, остается только **лозунгом**, потому что подготовку детей к активной взрослой жизни понимают чаще всего как подготовку к активной **профессиональной** деятельности — это, во-первых, и, во-вторых — как подготовку к жизни во **взрослом** возрасте, в обществе взрослых людей. Как будто до момента вступления в самостоятельную взрослую жизнь ребенку активно и полноценно жить не надо. Любой педагог скажет: конечно же, надо! Но на практике он будет строить учебно-воспитательный процесс с ориентацией на достижение максимально высоких оценок. В то время как личностное развитие и даже развитие познавательных способностей будет рассматриваться как вспомогательное, как помогающее достигать более высокого уровня обученности.

1.1.3. Изменение представлений о развитии способностей

Как известно, согласно *Б. М. Теплову* (1985), под способностями понимают такие индивидуально-психологические особенности, которые обуславливают успешность и быстроту освоения человеком тех или иных видов деятельности и которые не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, характерным для этой деятельности. Согласно подходу *В. Д. Шадрикова* (1991), способности определяются как такие свойства психологических функциональных систем, которые имеют индивидуальную меру выраженности в реализации отдельных психических функций в ходе усвоения и реализации той или иной деятельности. В данном случае нас более интересуют не теоретические нюансы того или иного определения способностей, а изменение представлений о способностях как таких индивидуально-типологических особенностях обучающихся, которые выступают предпосылкой для определения целей и задач обучения.

С этой точки зрения можно выделить, по крайней мере, четыре подхода к пониманию способностей, которые сменяют друг друга и в то же время сосуществуют друг с другом в сознании педагогической и психологической обществности.

1. *Представление о способностях как индивидуально-психологических свойствах индивида, которые у него имеются на данный момент и которые характерны для данного индивида «на всю оставшуюся жизнь».* Нетрудно заметить, что такое представление служит в качестве явного или неявного обоснования права педагогов и психологов производить отбор детей по виду способностей и уровню их развития и создавать для них особую образовательную среду, соответствующую именно этим способностям. Вполне очевидно, что в этом случае указанные особенности выступают в качестве критерия для определения контингента учащихся, который, в свою очередь, выступает в качестве системообразующего фактора для проектирования соответствующей образовательной (педагогической) системы, включая и образовательную среду.
2. *Способности, имеющиеся у учащегося, нужно и можно развивать.* Для этого может быть использовано обучение как передача обучающемуся все новых и новых знаний-умений-навыков из соответствующей области человеческой деятельности. Используя этот способ, педагог достигает эффекта накопления, приращения способов умственной или иной деятельности ученика, в результате чего у него происходит формирование и развитие способностей соответствующего вида. Здесь возможны разные варианты. Например, развитие умственных действий учащегося по принципу «от частного к общему» (Н. А. Менчинская, 1989).
3. *Способности развиваются в ходе выполнения деятельности, ведущей для данного возраста.* В частности, для младшего школьного возраста такой деятельностью является учебная деятельность. Следовательно, чтобы развивать мыслительные и иные способности учащегося, необходимо формировать у него более общую способность — способность быть субъектом учебной деятельности. Тогда развитие способностей строится и происходит по принципу от «общего к частному» (В. В. Давыдов, 1986, 1996).
4. *Способности у учащегося могут присутствовать в скрытой, непроявленной форме.* Тогда задача педагога состоит в создании образовательной среды, способствующей проявлению природных задатков учащегося и их развитию в общие или специальные способности (В. И. Панов, 2004).

В целом способности учащегося представляются:

- как уже сформировавшееся (данное) свойство его психики;
- как свойство, имеющее возможности развития в тех или иных условиях;
- как потенциальное свойство, которое может проявиться и развиваться при наличии соответствующих условий.

В соответствии с этим и учащиеся могут быть условно разбиты на три группы:

- 1) с проявленными способностями;
- 2) с развивающимися способностями;
- 3) с непроявленными (потенциальными) способностями.

Исходя из этого оказываются возможными следующие стратегии обучения и развития обучающихся:

- а) **отбор детей, при котором акцентируется внимание на актуальном уровне развития способностей того или иного вида** (общие, специальные, школьная готовность, признаки одаренности и т. п.), чтобы можно было использовать для обучения содержание и методы, соответствующие этому виду способностей и уровню их актуального развития;
- б) **отбор детей по актуальному уровню развития их способностей с акцентом на прогнозе их возможного развития**, что затем используется для подбора содержания и методов обучения с целью реализации этого прогноза, например, опираясь на зону ближайшего развития этих детей;
- в) **создание условий для проявления природных задатков и развития на этой основе непроявленных возможностей и потенциальных способностей детей**, то есть такой развивающей образовательной среды, которая способствовала бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка вплоть до одаренности (В. И. Панов, 2004).

1.1.4. Изменение образовательных парадигм: от традиционного обучения к развивающему образованию

Современное состояние системы образования характеризуется существованием разных образовательных парадигм, то есть разных парадигм обучения и развития детей. Классифицировать эти парадигмы можно по-разному. В данном случае для большей ясности изложения ограничимся следующими тремя парадигмами:

- 1) традиционное обучение;
- 2) личностно-ориентированное обучение;
- 3) развивающее обучение;
- 4) развивающее образование.

Как известно, о парадигме речь идет тогда, когда хотят подчеркнуть отличие исходных оснований, на которых построен тот или иной научный подход (в данном случае — к образованию). Поэтому необходимо дать хотя бы краткую характеристику основным подходам, характерным для современного состояния российского образования.

Традиционное обучение

Чтобы охарактеризовать суть традиционного обучения, лучше всего сделать это на примере различия между «поддерживающим» (традиционный подход к обучению) и «инновационным» типами обучения¹.

Поддерживающее обучение (*maintainance learning*) — процесс и результат такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения (и образования) обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому образованию (М. В. Кларин, 1995, с. 3-4);

Инновационное обучение (*innovative learning*) — процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду (М. В. Кларин, 1995, с. 4).

Традиционное обучение по своей сути соответствует самому понятию обучения, под которым, опять же традиционно, понимается передача (трансляция) социокультурных способов (образцов) существования и развития Человека от одного индивида или их сообщества (социума) к другому(им) индивиду(ам). При этом, с одной стороны, обеспечивается преемственность (воспроизводство) социокультурного опыта и Человека как его носителя (то есть субъекта), а с другой стороны, создаются условия для появления новых социокультурных способов деятельности и развития Человека и тем самым изменение самой социокультурной среды.

¹ Которое, как отмечает М. В. Кларин (1995), сформулировано в конце 1970-х годов в докладе Римскому клубу «Нет пределов обучению» и в котором представлено понимание обучения в широком смысле слова — как приращение опыта как индивидуального, так и социокультурного.)

Отсюда нетрудно заметить, что образовательные технологии, основанные на традиционной парадигме «поддерживающего обучения», построены на принципе трансляции (передачи) и воспроизведении учеником готовых образцов человеческой деятельности. Такое обучение «поневоле» **провоцирует преимущественное развитие репродуктивных способностей** учащегося (от познавательных стереотипов восприятия, памяти и мышления до личностных стереотипов социального поведения). В то время как творческий потенциал учащегося, его продуктивные способности и личность развиваются здесь, по сути, стихийно.

Осознавая противоречие между социальным запросом на образование и традиционными методами обучения и воспитания, педагоги — ученые и практики — стали обращаться к поиску образовательных технологий, построенных на иных принципах, и, прежде всего, к **лично-ориентированным** и/или **развивающим** подходам к обучению.

Личностно-ориентированное обучение

Характеризуя отличительные особенности лично-ориентированного обучения, *И. С. Якиманская* отмечает, что:

- оно обеспечивает развитие и саморазвитие личности ученика исходя из выявления его индивидуальных особенностей субъекта познания и предметной деятельности;
- оно предоставляет каждому учащемуся, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;
- его содержание, средства и методы подбираются и организуются так, чтобы учащийся мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;
- его критериальная база учитывает не только уровень достигнутых знаний-умений-навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявления);
- оно развивает индивидуальность учащегося, создает все условия для его саморазвития, самовыражения;
- оно строится на принципе вариативности, то есть признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществляться учителем-предметником, воспитателем с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном процессе, затрудняющих жизненных обстоятельств (1996).

Эти позиции данный автор подкрепляет тем, что, согласно ее подходу, основной целью современного образования выступает становление духовных и интеллектуальных качеств учащегося, причем образованность, понимаемая как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей, является важнейшим средством этого становления. В этом смысле обучение и образование не тождественны: образование шире, чем обучение. Однако процесс образования этот автор рассматривает как усвоение информации, которая дается учащемуся через содержание учебного материала. При усвоении этой информации он «пропускает» ее через свой субъектный опыт и превращает в индивидуальное знание.

При этом активность учащегося проявляет себя в двух направлениях:

- как *адаптивность*, то есть приспособление к требованиям взрослых, создающих нормативные ситуации,
- как *креативность*, которая позволяет учащемуся искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, строить для себя новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания.

На этих двух противоречивых (по направлению) основаниях строится индивидуальная траектория психического развития ребенка, опосредованная структурой его субъектного опыта.

Таким образом, наряду с собственно обучающей (информационной), целью лично-ориентированного обучения является развитие субъектности (личности) учащегося посредством обучения. Однако образовательная среда в подходе *И. С. Якиманской* не рассматривается в качестве условия или средства решения задач лично-ориентированного обучения, так как эту функцию предназначена выполнять учебная программа, которая должна реализовывать двуединую задачу — информационную и развивающую.

Развивающее обучение

Как совершенно справедливо отмечает *В. В. Рубцов*:

«Вариативное образование и образование развивающее перестали оставаться только позицией педагогической общественности или научной концепции и преобразуются в реальную практику образования. Вместе с тем, само понятие «развивающее образование» остается все еще новым термином с не устоявшимся неопределенным значением» (*В. В. Рубцов*, 1999, с. 49).

При этом термины «развивающее обучение» и «развивающее образование» настолько часто в столь разном контексте стали встречаться на страницах психологической и педагогической литературы, что не всегда понятно, о чем в действительности идет речь. Отсюда и возникли

вопросы: что же такое «развивающее образование» и почему о нем говорят, как о новой парадигме?

Прежде всего, необходимо отметить, что в массовом педагогическом сознании понятия «развивающее обучение» и «развивающее образование» чаще всего действительно выступают как синонимы, хотя с психологической точки зрения они имеют разный смысл.

Более того, даже понятие «развивающее обучение» в педагогической психологии трактуется неоднозначно. В настоящее время оно закрепилось в основном как название теории развивающего обучения, разработанной *Д. Б. Элькониным*, *В. В. Давыдовым* и их последователями. Но 40 годами раньше (в конце 1950-х годов) это понятие уже применялось в психологии обучения *Д. Н. Богоявленским* и *Н. А. Менчинской*:

«Если мы говорим о развивающем обучении, то тем самым подразумеваем, что упражнения должны быть организованы так, чтобы необходимым условием их выполнения было применение соответствующих знаний. А это можно достичь тогда, когда упражнения будут ставить перед учащимися определенные задачи, повторное решение которых будет закреплять не только конечный продукт — правильные ассоциации и их системы, но и те мыслительные операции, которые требуются для вычленения отдельных элементов этих ассоциаций и их обобщения» (*Д. Н. Богоявленский* и *Н. А. Менчинская*, 1959, с. 12).

Учитывая, что развивающее обучение по системе «Эльконина-Давыдова» настолько «на слуху», в данном случае для иллюстрации я ограничусь краткой характеристикой развивающего обучения «по Менчинской», хотя ниже будет дан подробный сравнительный анализ обеих этих теорий развивающего обучения.

В рамках развивающего обучения «по Н. А. Менчинской» объектом усвоения являются непосредственно содержание учебного предмета и способы умственной деятельности, которые учащийся способен воспроизводить в видоизмененных ситуациях. Учебный материал в процессе усвоения остается неизменным в своей предметности, учитель только меняет методы и ракурсы его представления учащимся. В соответствии с этим меняются способы и приемы его осмысления, что и создает условия для перехода от частных способов обобщения, формирующихся в конкретной ситуации, к более общим, формирующимся в видоизмененных ситуациях. Поэтому развитие учащегося происходит в форме приращивания нового на базе старого, то есть обобщение уже сложившихся частных способов и структур умственных действий в более общие. Основу мыслительного процесса в этом случае составляет обобщение понятий по эмпирическому типу. Отсюда акцент на принципах осознанности, наглядности и роли упражнения

в обучении (*Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская, 1959; Н. А. Менчинская, 1989*).

Если же познавательные (умственные) возможности ученика на данном этапе его возрастного или индивидуального развития не позволяют этого сделать, то учитель должен передать ему необходимые для усвоения такого материала приемы (способы, образцы) умственной деятельности с учетом индивидуального уровня развития данного учащегося. Учащийся должен усвоить эти приемы, то есть в соответствии с гносеологической схемой («познающий субъект — познаваемый объект») отразить их в познавательном процессе.

В итоге становится ясным, что предметом развития при развивающем обучении по *Н. А. Менчинской* выступает способность учащегося быть **субъектом мышления эмпирического типа**.

Важно отметить, что, по замечанию *А. А. Смирнова*, главную задачу психологии в этом случае представители данного подхода к обучению видят в **усовершенствовании методики обучения** (1975, с. 259). Это означает, что в данном случае мы имеем дело с дидактико-психологическим подходом к построению образовательной технологии (*В. И. Павлов, 1997а, 2005*). Задача психолога при таком подходе совпадает с целью обучения в работе учителя:

«Выявить, какие трудности возникают у школьников при усвоении тех или иных знаний, какие ошибки или неточности усвоения у них отмечаются, в чем своеобразие овладения теми и иными знаниями... и что исходя из всего этого надо изменить... чтобы устранить имеющиеся недочеты в усвоении» (*А. А. Смирнов, 1975, с. 259*).

Вполне понятно, что психологические исследования в данном случае могут выполнять по отношению к педагогике только вспомогательные функции по обеспечению психологическими рекомендациями утилитарных задач преподавания тех или иных предметов, что и составляло предмет психологических исследований авторов того времени, таких как: *Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер, С. Ф. Жуйков, В. А. Крутецкий* и др.

Развивающее образование

Не останавливаясь в данном случае более подробно, поскольку об этом будет речь идти далее (см. раздел 1.2.4.), ограничусь здесь лишь несколькими тезисами, задающими необходимость перехода к развивающему образованию как перспективе развития российской системы образования:

- усвоение знаний-умений-навыков из цели образования превращается в средство развития способностей; на смену «субъект-объектной»

- логике воздействия на ученика приходит логика со-действия, сотрудничества, когда учитель и ученик не противостоят друг другу, а выступают друг для друга как партнеры совместного развития;
- учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность. Соответственно меняется и критерий ценности учителя — он ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и себя самого;
 - стереотипное воспроизведение учениками стандартного минимума предметных знаний-умений-навыков и готовых истин меняется на проектирование и организацию образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных учащихся, саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей;
 - меняется идеология образования. Речь идет о развитии глобального мышления и о воспитании не только гражданина страны, но и гражданина планеты Земля, способного обеспечивать устойчивое общественное и экономическое развитие как в масштабе своей страны, так и в масштабе всей планеты;
 - все актуальнее становится требование экологичности¹ образовательных технологий, то есть соответствия целей, содержания, методов обучения и образовательной среды собственной природе человека и его развития как существа, воплощающего в себе биологическую и социальную сущности, в последнее десятилетие многие начинают говорить о духовной сущности человека, а мы добавляем к этому еще и психическую сущность;
- п развивающее образование усиливает роль психологического сопровождения образовательного процесса, изменяя таким образом традиционное соотношение между дидактикой и психологией, выводя учебно-воспитательный процесс на психодидактический уровень (В. В. Давыдов, 1986, 1996). Под психодидактикой² и, соответственно, психолого-дидактической системой мы понимаем приоритетное использование психологических закономерностей развития способностей человека в качестве исходного основания для построения образо-

¹ Иногда говорят «природосообразности», но тогда нужно более четко определить, о сообразности какой природе идет речь? Обычно имеется в виду биологическая природа человека, но ведь есть еще социальная, духовная и даже психическая природа человека и соответствующие аспекты его развития средствами обучения.)

² Термин «психодидактика» как производный от «психолого-дидактические проблемы», «психолого-дидактический подход» и т. п. еще в 1970-80-е годы стали применять независимо друг от друга В. В. Давыдов и И. С. Якиманская.)

вательных технологий и систем (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, 1996; В. И. Панов, 1997, 1998, 2000, 2004а; В. В. Рубцов, 1996).

Таким образом, проектирование учебной деятельности в русле развивающего образования становится комплексной **психодидактической проблемой**. Принципиально, что при этом базовый (или повышенный) уровень знаний-умений-навыков превращается из **цели обучения** в **средство развития** его познавательных, творческих и личностных возможностей. Соответственно меняются роли ученика и учителя, так как в идеале они должны теперь образовать единую развивающуюся систему «учебный материал — учитель — ученик». Причем ученик превращается из «объекта» педагогического воздействия в «субъекта»-партнера по педагогическому взаимодействию с учителем и, кстати, со своими одноклассниками, что является необходимым условием для его социализации. Учитель же из «транслятора» учебного материала превращается в «организатора» познавательного взаимодействия между учебным материалом и учащимися, с которыми он образует совместный субъект познавательного развития.

Для этого у учащегося необходимо формировать способность быть **субъектом** процесса своего развития (социализации и индивидуализации).

1.1.5. Изменение понимания субъекта образовательного процесса

Вышеизложенное показывает, что следует понимать и, соответственно, различать два разных смысла, вкладываемых в понятие «субъект»:

- 1) носитель активности, направленной на пассивный объект (гносеологический аспект);
- 2) носитель определенных закономерностей и механизмов их практической реализации предметно-практической деятельности (онтологический аспект), в том числе (добавлю я. — В. П.) и процесса своего развития как отдельных способностей, так и сознания (личности) в целом.

Тогда применительно к понятию **субъекта в образовательном процессе** следует различать следующее.

1. *Субъект — это активный участник учебного процесса, и тогда учебный процесс представляет собой взаимодействие учителя как субъекта и учащегося тоже как субъекта этого взаимодействия или же как объекта педагогического воздействия.* Важно, что в первом случае учебно-воспитательный процесс должен происходить по типу субъект-субъектного взаимодействия, когда и учитель и учащиеся выступают как отдельные субъекты, взаимодействующие в этом процессе. Но

активность учащегося как субъекта учебного процесса может проявляться на уровне и в виде активности разных сфер его психики:

- моторной («не сидит на месте» — двигательная активность);
- эмоциональной («плаксивая», «вспыльчивый» — эмоциональная активность);
- познавательной («все схватывает на лету» — познавательная активность);
- личностной («тревожный», «активный» — личностная активность);
- духовно-нравственной («ответственный», «творческий» — нравственная активность).

Поэтому понятно, что субъектная активность учащегося может не иметь ничего общего с закономерностями и структурой учебной деятельности и усвоением знаний. С другой (а, точнее, с «первой») стороны, в контексте учебного процесса по усвоению предметных знаний принципиально выделять субъектную позицию учащегося как субъекта учения (Е. Л. Божович, 2000; Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования, 2005). В данном понимании субъекта акцент ставится на том, что усвоение знаний школьником происходит в соотношении этих знаний с его собственным опытом, накопленным в предшествующем обучении и в собственной жизненной практике. При этом в качестве основных составляющих субъекта учения выделяются: когнитивная, регуляторная и личностно-смысловая.

5. *Субъект — это носитель способностей в виде знаний-умений-навыков*, например, в математике, музыке, спорте, в каком-либо виде профессиональной деятельности.
6. *Субъект — это носитель закономерностей учебной деятельности* (в широком смысле), то есть индивид, способный (и имеющий в этом потребность) к постановке учебных задач, проектированию и практическому выполнению учебных задач, действий, учебной деятельности в целом (В. В. Давыдов, 1986, 1996; О. А. Конопкин, 1995; Н. Ф. Круглова, 2004). Существенно отметить возрастной (онтогенетический) аспект в развитии способности становиться субъектом учебной деятельности.

Как известно, учебная деятельность является ведущей для детей младшего школьного возраста. Это означает, что для детей именно этого возраста наиболее характерно отношение к учебной деятельности (к учебе, к учению) как объекту восприятия и усвоения. В идеале, в отличие от младшего школьного возраста, для учащихся подросткового и юношеского возрастов учебная деятельность должна уже выступать не как объект усвоения, а как субъективное (усвоен-

ное, присвоенное) средство своего социального и допрофессионального развития. Если этого по каким-то причинам не произошло, мы будем иметь трудности в учении учащихся на 2-й и 3-й ступенях обучения, которые, естественно, потребуют соответствующих диагностических и коррекционных процедур.

7. *Субъект — это носитель и реализатор в практической деятельности различных возможностей развития своих способностей* (всех сфер сознания — от телесной, то есть соматопсихической, до духовно-нравственной). В этом случае речь должна идти о раскрытии творческой природы развития психики в форме творческого потенциала учащегося как основы проявления и развития его природных задатков, склонностей и способностей в «материале» разных сфер психики и, соответственно, сознания учащегося, включая его духовно-нравственные ценности, принципы и стороны бытия.
8. Наконец, нельзя не отметить, что в последние годы происходит расширение объекта психологической науки и практики. В дополнение к традиционному объекту психологических исследований (психика человека и животных) в качестве предмета психологического анализа начинают выступать образовательные технологии, образовательная среда и даже *образовательное учреждение как субъект своего развития и как субъект развития системы образования*, частью которого оно является (В. И. Панов, 1997а, 2005; Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция), 2000).

В итоге, анализ стратегических ориентиров развития российского образования на ближайшее десятилетие показывает, что изменение этих ориентиров обусловлено изменением социальной ситуации, а также научными тенденциями в изменении образовательных парадигм. Последующие главы будут посвящены анализу того, в чем же заключается изменение парадигмы образования и какие из этого проистекают концептуальные основания психодидактики как предметной области современной дидактики. Данный анализ будет произведен последовательно на примере образовательных технологий, представленных в системах развивающего обучения «по Н. А. Менчинской» и «по Д. Б. Эльконину-В. В. Давыдову»¹, на примере понимания и построения основных

¹ Вместе с тем различные аспекты развивающего обучения разрабатывались также другими отечественными (Ш. Амонашвили, В. С. Библер, П. Я. Гальперин, Ю. Н. Громько, Л. В. Занков, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис, В. В. Реткин, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Н. Ф. Тальзина, И. С. Якиманская и др.) и зарубежными авторами (Дж. Брунер, Й. Лингарт, Б. Скиннер и др.).

моделей образовательной среды (1975, с. 259), а также на примере психодидактического подхода к образовательным системам.

1.2. Введение в психодидактику: психологические аспекты двух теорий обучения

1.2.1. Вступление и история проблемы

Каждый школьный учитель хорошо знает, что учебный материал можно представить учащимся по-разному. Преподавание одного и того же учебного предмета можно строить, опираясь на различные учебники, учебные пособия, методические разработки и т. п. дидактические материалы и даже на различный психологический уровень готовности к обучению детей данного класса или группы. При этом ни авторы этих учебно-методических материалов, ни использующие их учителя часто не задумываются о том, что в психологическом отношении процесс усвоения учебного материала (как процесс психического отражения) тоже может происходить по-разному, то есть на основе разных психологических механизмов. И прежде всего — на основе разных механизмов мышления и, соответственно, разных психологических представлений (теорий) о познавательных способностях человека и их развитии в ситуации обучения.

В идеальном варианте каждый учебник должен начинаться с вводной части, где автор определяет, на какую психологическую теорию обучения он опирался при создании данного учебника, пособия или учебно-методической разработки. Ведь теорий обучения много, и они существенно отличаются друг от друга не только в дидактическом, но, что не менее важно, и в научно-психологическом отношении. Здесь рассмотрим только две из них, которые связаны с именами *Н. А. Менчинской* и *В. В. Давыдова*. По сравнению с другими, ранее упоминавшимися (*П. Я. Гальперина*, *Ю. Н. Громько*, *Н. Ф. Талызиной*, *И. И. Ильасова*, *В. В. Рубцова* и других отечественных психологов, а также теориями *Б. Скиннера*, *Дж. Брунера*, *Й. Линггарта* и других зарубежных ученых) эти теории наиболее наглядно представляют своеобразный перелом в понимании учебного процесса и ученика как его субъекта, а также во взаимоотношениях между психологией и дидактикой.

Исторически сложилось так, что в последние десятилетия психологические исследования в системе педагогических наук (а нужно бы сказать: в системе наук о психическом развитии, обучении и воспитании человека, однако так говорить почему-то не принято) занимали второстепенное место, выполняя вспомогательную функцию. В настоящее

время положение резко меняется: психология все чаще выходит на первое место при разработке образовательных программ и технологий.

Динамика взаимоотношений педагогики (или, точнее, дидактики) и психологии имеет различные корни. В данном случае не будем затрагивать идеологические и социальные причины, а остановимся на таких теоретических причинах, которые изначально определяют понимание того, что такое учебный процесс, ученик и учитель, кто из них субъект, кто объект и т. п. Иначе говоря, основное внимание будет уделено тому, что в науке обозначается термином «методологические аспекты» построения теории обучения.

Поскольку речь пойдет об изложении психологических теорий обучения, то при этом будет использован ряд специальных понятий, фиксирующих характер взаимодействия учителя и учащегося (учащихся в классе).

Прежде всего, отметим, что в психологии обучения под психическим развитием школьника обычно понимают его умственное развитие (развитие его мыслительной деятельности, мышления), а также развитие его личностно-мотивационной сферы. Хотя, на самом деле, психическое развитие включает в себя, кроме мышления, и перцептивную, и эмоциональную, и духовно-нравственную, и другие сферы психической жизни человека. Но в данном случае речь пойдет в основном о развитии именно мышления как способности к анализу и обобщению, составляющей психологическую основу процесса усвоения знаний в школе.

Один их крупнейших исследователей психологии обучения *Н. А. Менчинская* (1989) считает, что при изучении развития мыслительной деятельности ученика (здесь понятие «деятельность» употребляется в несколько ином смысле, чем в психологической теории деятельности по *А. Н. Леонтьеву*, *В. В. Давыдову* и др.) необходимо различать следующие аспекты:

- «во-первых, исследуются п р о д у к т ы мыслительной деятельности, то есть те знания (понятия), какими овладевают учащиеся; во-вторых, мыслительные п р о ц е с с ы школьника и, в-третьих, с в о й - с т в а мыслительной деятельности, сформированные у ученика и влияющие на процесс овладения знаниями. При разработке последнего вопроса на передний план выступает учащийся не только как о б ъ е к т, но и как с у б ъ е к т обучения, управляющий своими мыслительными процессами, регулирующий их. Вот почему большое значение приобретает проблема формирования у школьников эффективных способов или приемов мыслительной деятельности» (*Н. А. Менчинская*, 1989, с. 66);
- следовательно, при построении урока учитель должен отдавать себе отчет, с каким аспектом (уровнем) мыслительной деятельности

учащихся он намеревается работать на данном уроке: с продуктивной или с операциональной стороной мыслительного процесса, или же со способами и приемами, которые использует (если умеет это делать) учащийся для управления своей мыслительной деятельностью;

- кроме того, ученик может выступать как объект и как субъект обучения. Что это означает?

Из приведенной цитаты видно, что «объект» в отличие от «субъекта» не способен целенаправленно изменять свое состояние, для этого необходимо наличие внешнего воздействия.

Как объект обучения, ученик действует «по образцу» тех умственных действий, которые показывает ему учитель. Воспроизводя эти действия «по образцу», ученик выступает для учителя в роли объекта, из которого учитель, выступающий здесь в роли субъекта учебного процесса, как бы лепит (формирует) эти действия и заставляет ученика запоминать их, а значит, и себя в форме этих действий. Нетрудно заметить, что в основе такого обучения лежит способность к подражанию и запоминанию. В этом смысле ученик пассивен, потому что учитель в данном случае не задействует способность человека к управлению, к активной регуляции своих, в том числе и умственных, действий.

Активность учащегося как субъекта обучения появляется тогда, когда объектом его усилий становится он сам, точнее — выполняемые им умственные действия.

«Если в простейших формах учения преобладает управление извне, то на более высоких ступенях основную роль играет «самоуправление» ученика: вместо действий по образцу выступают его поисковые действия; контроль над процессом учения, осуществляющийся извне, заменяется самоконтролем. «Обратная связь», сигнализирующая о правильности (или ошибочности) процесса и результата, как бы возвращается к самому ученику, побуждая его к коррекции выполненной работы. Эти высшие формы регуляции могут быть достигнуты, однако, только при условии воздействия на личность ученика в целом. Таким образом, тезис, согласно которому учащийся не только объект, но и субъект обучения, особенно значим по отношению к более высоким уровням развития личности учащегося» (Менчинская, 1989, с. 3).

Общее определение понятий «субъект» и «объект», представленное в «Философском энциклопедическом словаре», звучит следующим образом:

«СУБЪЕКТ — ...носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект» (1983, с. 661);

«ОБЪЕКТ — ...то, что противостоит СУБЪЕКТУ в его предметно-практической и познавательной деятельности» (1983, с. 53).

Важно отметить, что в роли субъекта как носителя определенного действия, направленного на преобразование объекта, может выступать не только отдельный индивид, но и группа индивидов. Это существенно по той причине, что, согласно психологической теории деятельности, обретение человеком способности быть субъектом деятельности (в том числе учебной) происходит через присвоение данным индивидом культурно-исторического опыта этой деятельности, накопленной в истории человечества, то есть субъектом общественного сознания. Причем индивидуальное присвоение этого опыта происходит посредством взаимодействия между индивидами, составляющими совокупный (коллективный) субъект этой деятельности.

«Становление мышления рассматривается в диалектико-материалистической теории познания как «объективный процесс деятельности человечества, функционирование человеческой цивилизации, общества как подлинного субъекта мышления». Мышление отдельного человека — это функционирование присвоенной им исторически сложившейся деятельности общества. Одна из основных слабостей традиционной детской и педагогической психологии состояла в том, что она не рассматривала мышление индивида как усвоенную им исторически развившуюся функцию ее подлинного субъекта» (В. В. Давыдов, 1986, с. 96).

Но оказывается, что мышление как основа умственного развития школьника в психологическом плане может рассматриваться по-разному: как мышление по «эмпирическому типу обобщения» и как мышление по «теоретическому типу обобщения». Учитывая принципиальное значение их различия для понимания дальнейших рассуждений, а также то, что многие педагоги используют термин «развивающее обучение», не обращая внимания на данное различие, остановимся на нем подробнее. Для этого обратимся к автору концепции развивающего обучения, В. В. Давыдову (1986) и, по типу дайджеста, приведем ряд выдержек из его книги «Проблемы развивающего обучения».

С. 8–85. «Термин «обобщение» часто встречается в психологической, дидактической и методической литературе. Процесс обобщения состоит в том, что ребенок посредством сравнения выделяет некоторые повторяющиеся свойства (качества) группы предметов. Для психолого-дидактических работ типично следующее положение: «Производится обобщение, то есть сходные качества во всех предметах того же вида или класса признаются общими» (Дидактика / Под ред. И. Н. Казанцева. — М., 1959, с. 77 — ссылка В. В. Давыдова. — В. II.).

В процессе обобщения происходит, с одной стороны, поиск и обозначение словом некоторого инварианта в многообразии предметов и их свойств, с другой — опознание предметов данного многообразия с помощью выделенного инварианта. В психолого-дидактической и методической литературе

обобщение характеризуется как основной путь образования понятий у школьников».

С. 85. «Можно привести много примеров из разных дисциплин, характеризующих процесс обобщения и образования понятий. В «чистом виде» их особенности ярко описаны в одном из пособий по дидактике: «Для самостоятельной выработки понятия прежде всего необходимо, чтобы учащиеся проанализировали и сравнили друг с другом довольно большое количество одинаковых или сходных предметов, специально для этой цели отобранных и предложенных учителем. При этом последовательно рассматриваются отдельные качества различных предметов и определяется, в чем эти предметы отличаются друг от друга. Происходит отбор качеств, общих для всех предметов... и эти последние ДАЮТ В КОНЦЕ КОНЦОВ¹ определение понятия в форме перечня общих качеств тех предметов, которые входят в объем соответствующего понятия» (Дидактика / Под ред. И. Н. Казанцева. — М., 1959, с. 77 — ссылка В. В. Давыдова. — В.П.).

Общее как нечто повторяющееся, устойчивое является определенным инвариантом разнообразных свойств предметов данного рода, то есть является существенным. Во многих работах термины «общее» и «существенное» употребляются в одном и том же смысле: «Для выделения существенных признаков необходимо усмотреть их как признаки, общие одному ряду предметов и не свойственные другому» (Богоявленский Д.Н., Менчинская Н. А. Психология учения / В кн.: Психологическая наука в СССР. — М., 1960, т. II, с. 3 — ссылка В. В. Давыдова. — В.П.)».

С. 86. «Выход в область такого обобщения позволяет учащимся осуществить операцию, имеющую большое значение во всей их учебной деятельности, — систематизацию (или классификацию)... Можно указать следующую основную функцию понятийного обобщения. В процессе учения и практической деятельности человек использует разнообразные правила действий. Условием применения правила в конкретной ситуации или к единичному предмету является его предварительное отнесение к определенному общему классу. Поэтому нужно уметь «видеть» это общее в каждом конкретном и единичном случае. Наиболее надежным средством, лежащим в основе выполнения этого умения, служат системы понятийных обобщений, представляющие возможность выделить четкие и однозначные опознавательные признаки тех или иных общих классов ситуаций или предметов».

(!) С. 87. «Следует отметить, что указанный подход психологии, дидактики и методики к абстрагированию, обобщению и формированию понятия у школьников соответствует ФОРМАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКОМУ (выделено мной. — В.П.) истолкованию этих мыслительных операций. Совпадение наблюдается здесь, во-первых, в истолковании общего как одинакового и сходного в группе предметов, во-вторых, в истолковании существенного

¹ Выделено мною, потому что отсюда явствует, что учитель не знает, каким образом и посредством каких механизмов мышления происходит этот отбор, то есть учитель развивает мышление в этом случае «вслепую». — В.П.)

лишь как отличительного признака класса предметов, в-третьих, в описании переходов от восприятия к представлению и затем к понятию».

«Формально-логическое» выделено по той причине, что на формально-логическом уровне мышление предстает в виде таких продуктов (результатов) мыслительных операций, которые обеспечивают человеку возможность осуществления практической (эмпирической) деятельности с предметами окружающей среды в том виде, как они уже существуют. При этом процессуально-психологическая основа указанных операций остается, что называется, «за кадром». Это равно справедливо по отношению и к умственным действиям, направленным на выделение общих признаков предмета или ситуации, и к самим умственным действиям, которые учитель передает учащемуся в готовом виде.

С. 87–88. «В формально-логическую схему укладывается образование как житейских, так и эмпирических понятий в науке. Специфики собственно научно-теоретических понятий формально-логические абстракции и обобщения не выражают. Вместе с тем известно, что одна из важных проблем теории познания состоит в определении именно своеобразия и качественных особенностей научных понятий в отличие от житейских и эмпирических понятий. Наука стремится от описания явлений перейти к раскрытию сущности как их внутренней связи. Известно, что сущность имеет иное содержание, чем непосредственные данные явления и свойства предметов». «Таким образом, традиционная формальная логика и педагогическая психология описывают лишь результаты эмпирического мышления, решающего задачи классификации предметов по их внешним признакам и задачи их опознания. Область мыслительных процессов ограничена здесь 1) сравнением конкретно-чувственных данных с целью выделения формально общих признаков и составления классификации, 2) опознанием конкретно-чувственных объектов с целью их включения в тот или иной класс».

В чем же в таком случае состоит отличие и специфика обобщения по эмпирическому типу (или эмпирического мышления) от обобщения по теоретическому типу (или теоретического мышления)?

С. 19. «В эмпирических зависимостях отдельная вещь выступает как самостоятельная реальность. В зависимостях, раскрываемых теорией, одна вещь выступает как способ проявления другой внутри некоторого целого. Этот переход вещи в вещь, снятие специфичности одной вещи при ее превращении в свое другое, то есть их внутренняя связь, выступает как объект теоретической мысли. Эта мысль все время имеет дело с реальными, чувственно данными вещами, но постигает процесс их перехода друг в друга, их связи внутри некоторого целого и в зависимости от него... Внешняя повторяемость, похожесть, расчлененность — вот те общие свойства действительности, которые схватываются и подводятся под схематизирующие определения» эмпирическими понятиями.

В противоположность этому внутренние, существенные зависимости непосредственно наблюдаться не могут, так как в наличном, ставшем, результирующем и расчлененном бытии они уже не даны. Внутреннее обнаруживается в опосредствованиях, в системе, внутри целого, в его становлении. Иными словами, здесь настоящее и наблюдаемое нужно мысленно соотносить с прошлым и с потенциями будущего — в этих переходах суть опосредствования, образования системы, целого из различных взаимодействующих вещей. Теоретическая мысль или понятие должны свести воедино несходные, различные, многоликие, несовпадающие вещи и указать на их удельный вес в этом целом. Следовательно, специфическим содержанием теоретического понятия выступает объективная связь всеобщего и единичного (целостного и отличного). В таком понятии, в отличие от эмпирического, не заключено нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса, а прослеживаются взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении».

С. 18. «Следовательно, теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, — это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему. Без нее и вне ее эти же явления могут быть объектом лишь эмпирического рассмотрения».

Итак, если сформулировать предельно коротко:

- *эмпирическое мышление имеет дело с данностью отдельного объекта или объектов (восприятия и мышления) в их готовой, ставшей форме;*
- *теоретическое же мышление имеет дело с объектами в процессе их становления как части некоторого целого, как компонента некоторой системы в ее развитии.*

Последнее очень важно, потому что эмпирическое мышление тоже работает с системами объектов, но в их готовой, завершенной форме.

Введем еще один термин — «объектно-субъектное взаимодействие». Взаимодействие между учителем и учащимся, которое происходит по схеме: субъект как активный компонент взаимодействия воздействует на объект как пассивный компонент этого взаимодействия — носит название «объектно-субъектного взаимодействия (отношения)». Исторически такая логическая схема является развитием физикально-механистической схемы «объектно-объектного» взаимодействия (вспомним знаменитое яблоко Ньютона, которое, как один объект, взаимодействует с Землей, как другим объектом). Существенной чертой объектно-субъектной логики является то, что и субъект и объект уже существуют, уже сформированы до взаимодействия как его отдельные относительно друг друга компоненты (образования, явления). В этом случае

принято говорить, что субъект и объект существуют как данности, как явления в ставшей, уже осуществленной своей форме. Отсюда нетрудно заметить, что объектно-субъектная схема рассмотрения является продуктом эмпирического способа мышления.

Понятно, что при анализе построения урока объектно-субъектная схема взаимодействия между учителем и учащимися может применяться, так сказать, в разные стороны. Например, учитель, излагающий учебный материал, выступает для ученика как объект восприятия, а сам ученик — соответственно, как субъект восприятия.

Если учащийся ищет ошибку в своих действиях (например, при решении математической задачи), то в качестве объекта выступают уже совершенные им эти действия, а сам он выступает в роли субъекта осуществляемого им контролирующего действия.

В школьной практике встречается, как известно, и такая ситуация, когда учитель выступает в роли объекта для воздействия со стороны действий учащегося (учащихся в классе), а эти учащиеся — в роли субъекта этих действий. Как правило, учителя не любят такую схему взаимодействия с учащимися. Причем наиболее распространенным методом ее преодоления (недопущения) является такой способ ведения урока, когда учащийся боится нарушить дисциплину. Тогда возможна ситуация, когда учитель, осознанно или неосознанно, превращает урок по данному предмету в ситуацию, где у ребенка происходит формирование психологически устойчивого чувства страха. Страх порождает ощущение тревожности, которое четко начинает определять отношение учащегося к данному учителю, классу и вообще к обучению в школе. Это не означает, что учитель не должен быть строгим. Это означает только, что учитель должен осознавать психологические последствия выбранного им стиля ведения урока.

Есть другие методы преодоления объектно-субъектной схемы построения учебного процесса. Например:

- формирование у учащегося такой мотивации к обучению, когда объектом действия учащегося становится сам процесс усвоения учебного материала;
- изменение объектно-субъектной схемы взаимодействия на субъектно-субъектную (диалогическая форма обучения);
- такое построение урока, когда субъектом учебного процесса выступает не отдельный учащийся (индивидуальный субъект), а группа в два-пять учащихся (совокупный субъект);
- построение урока, при котором совокупным субъектом учебного процесса выступает система «учащийся(еся)-учитель», причем

учитель выступает для учащегося в качестве его (учащегося) «внешнего» психологического средства осуществления учебного процесса.

Возможны и другие способы, но это тема для отдельного обсуждения. Важно, чтобы учитель знал и умел пользоваться тем, что решение одних и тех же дидактических задач можно достигать, ориентируя свои усилия на различные уровни и структуры сознания и мышления учащегося, а также используя различные схемы объектно-субъектного и субъектно-субъектного взаимодействия с учащимися.

Прежде чем перейти к изложению психологических различий между теориями обучения «по Менчинской» и «по Давыдову», совершим небольшой исторический экскурс, необходимый для большего понимания взаимоотношений между дидактикой и психологией.

На первом этапе становления системы народного образования в нашей стране основной, первостепенной задачей массовой школы было обеспечение минимального уровня массовой грамотности населения страны, необходимого для работы у станка или за рулем трактора.

Задача педагогических наук на этом этапе состояла в том, чтобы вооружить учителя суммой знаний, которую нужно было передать ученику, а также и арсеналом методик обучения, с помощью которых он должен был обеспечить усвоение учащимися этих знаний. Поскольку обучение проводилось в основном иллюстративно-объяснительным методом, то в психологическом отношении перед учителем стояла задача формирования у учащихся познавательных структур, обеспечивающих, как правило, «механическое» усвоение (чаще всего заучивание, зубрежку) задаваемого учебного материала. Психическое развитие учащегося при этом явно или неявно отождествлялось с его способностью запоминать учебный материал.

Поэтому роль психологии для педагогических дисциплин на данном этапе становления народного образования была минимальна. Хотя в отечественной психологии уже работали такие исследователи, как *М. Я. Басов*, *П. П. Блонский*, *Л. С. Выготский*, *А. А. Смирнов* и др., в центре внимания которых находились проблемы психического развития ребенка.

Стык психологии с педагогикой и практической работой учителя происходит на крайне узком участке, в основном в виде привлечения тестовых методик для определения уровня развития способностей учащихся. Но в 1930-е годы, как известно, массовое использование тестов в школьной практике при отсутствии необходимой психологической культуры их использования послужило поводом для специального постановления ЦК ВКП(б) (1936) о запрещении педологии как лженауки.

С методологической точки зрения в основе господствующих в то время теоретических взглядов (парадигмы) на обучение лежит объектно-субъектная схема учебного процесса. Согласно этой схеме, учащийся выступает как объект учебного воздействия (точнее сказать — информационного) со стороны учителя и в то же время как субъект перцептивного и интеллектуального отражения учебного материала. Но как субъект — поглотитель и накопитель информации, а не как субъект, преобразующий себя посредством учебной деятельности.

В то же время в борьбе с гештальтистским, рефлекторным, бихевиористским подходами к изучению процессов восприятия и мышления, базирующимися на объектно-субъектной схеме полагания объекта психологического исследования, в советской психологии начала зарождаться «деятельностная» линия в изучении психологии развития человека, которая в дальнейшем послужила основанием для формирования деятельностного подхода в возрастной и педагогической психологии (*Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин* и др.).

Война 1941–45 годов и связанные с ней изменения в жизни страны внесли свои коррективы в проблематику педагогики и психологии.

В послевоенные годы с развитием социально-экономической жизни страны постепенно менялась и основная задача школы. Следствием чего явилось принятое в 1960-е годы решение об обязательном среднем образовании. Это постановление изменило соотношение между начальной и средней школой, сменив установку с обеспечения грамотности, необходимой для работы на производстве, на подготовку детей к их обучению в последующих, старших классах общеобразовательной школы.

Вместе с тем в целом школьное обучение по-прежнему ориентировалось на подготовку к успешной деятельности в той или иной (желательно как можно раньше выбранной и притом на всю жизнь) профессии. С этой целью, как известно, была создана система специальных школ, обучение в которых было ориентировано на развитие определенных способностей учащегося: математических, языковых, художественных и др. В свою очередь, это потребовало развития психологических методов диагностики и развития у ребенка как общих, так и специальных способностей.

Расширение социального заказа на подготовку в школе высокограмотного человека соответственно повысило и статус психологических исследований в системе педагогических научных дисциплин.

Из разных теорий психического развития в процессе обучения наибольшее признание со стороны педагогов получил в то время подход, основные положения которого были представлены в работах *Д. Н. Богоявленского, Н. А. Менчинской* (1959, 1989) и их сотрудников.

Методологическим базисом для данной теории послужили представления о механизме развития умственных способностей, разработанные *С. Л. Рубинштейном* (1946):

- внешнее воздействует через внутреннее;
- суть мыслительного процесса составляет обобщение как процесс перехода от частного к общему посредством анализа (расчленения на отдельные части) и синтеза (объединения отдельных частей в целое).

Основой, определяющей парадигму этого подхода, явилось понимание развития мышления ребенка как овладение им логическими операциями анализа и синтеза в условиях проработки учебного материала по принципу (в последовательности) «от частного к общему». В процессе обучения учащийся усваивал передаваемые ему учителем умственные действия по обобщению учебного материала на основе ассоциативных отношений, что должно было приводить к формированию у данного учащегося новых, более обобщенных понятий, отражающих содержание учебного материала.

Учебный процесс рассматривался как процесс формирования навыков (умственных действий), необходимых для решения тех или иных типов заданий. Учитель должен был научить учащегося различным умственным действиям. По замыслу, постепенное освоение все более обобщенных понятий и все более широких навыков умственной и физической работы должно было обеспечивать необходимый эффект в умственном развитии школьника.

Объектом учебного процесса в этом случае выступает учебный материал, прорабатываемый учащимся как субъектом обучения посредством тех способов и умений, которые передал ему учитель.

Основную задачу психологических исследований представители данного подхода видели, главным образом, в усовершенствовании существующих или вновь создаваемых педагогами методик обучения. Поэтому психология стала занимать в системе педагогических дисциплин весьма важное, но тем не менее подчиненное дидактическим задачам место.

В это же время в психологии успешно развивалась другая психологическая парадигма развития психического развития ребенка и его обучения. Ее основу составила психологическая теория деятельности, или, как ее чаще называют, деятельностный подход, представленный работами *А. Н. Леонтьева* (1983) и его соратников. Благодаря этому подходу психология получила возможность внедрения в психологию обучения и педагогику сразу по нескольким направлениям:

- периодизация психического развития ребенка (*Д. Б. Эльконин*, 1989);

- развитие мышления на основе поэтапного формирования умственных действий (*П. Я. Гальперин*, 1966);
- развивающее обучение на основе теоретического типа мышления (*В. В. Давыдов*, 1986, 1996);
- формирование мотивации к учению (*А. К. Маркова*, 1983) и т. д.

Однако в то время (1960-70-е годы) эта «деятельностная» парадигма (подход, взгляд) на психологический базис теории обучения плохо воспринималась и, более того, не принималась ни официальной педагогикой, ни практически работающими педагогами. Почему?

Казалось бы, педагогика должна была ухватиться и за эти теоретические достижения в понимании психологических закономерностей развития человека и постараться наиболее эффективным способом применить их при разработке соответствующих теоретических и практических положений преподавания учебных дисциплин. Но в то время этого не случилось. Конечно, можно говорить о непонимании этих проблем со стороны руководства Академии педагогических наук и о соответствующих научно-организационных мерах с ее стороны, можно говорить об отсутствии «внедренческого» звена, функцией которого в системе Академии и Министерства образования была бы разработка новых технологий обучения...

Но это все артефакты — следствия, а не причины. Основная же причина заключается в том, что представители педагогической науки (от сотрудников академических институтов до учителей в школе) в массе своей продолжали работать в традиционной парадигме понимания учебного процесса как объектно-субъектного информационного взаимодействия между учителем и учащимися и между учащимися и учебным материалом. Изменить парадигму своего собственного мышления, как известно, достаточно трудно.

Но именно это различие парадигм — понимание учащегося как объекта воздействия учителя и как субъекта, осуществляющего мыслительные действия по эмпирическому типу, и понимание учащегося как субъекта учебной деятельности, конструирующего в себе способность к теоретическому способу мышления, и обозначило ту методологическую развилку, после которой в то время было нарушено взаимопонимание между психологами и педагогами. Остановимся на этом подробнее.

1.2.2. Развивающее обучение «по Н. А. Менчинской»

В основе понимания учебного процесса как процесса объектно-субъектного информационного взаимодействия лежит представление о том, что учащийся в процессе усвоения должен отражать учебный материал в виде готового предметно-наглядного содержания. Если же

его познавательные (умственные) возможности на данном этапе развития не позволяют ему этого сделать, то учитель должен передать ему необходимые для усвоения такого материала приемы умственной деятельности с учетом уровня индивидуального развития данного учащегося. Соответственно, учащийся должен усвоить (опять же отразить в познавательном процессе) эти приемы. Следствием этого должен стать кумулятивный эффект в его психическом развитии, поскольку «багаж» приемов умственной деятельности и усваиваемого на их основе понятийного содержания возрастет. Обобщение этого «багажа» знаний на основе ассоциативных отношений приводит к формированию у данного учащегося новых, более обобщенных понятий, отражающих содержание учебного материала (*Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, 1959*), отсюда акцент на принципах осознанности, наглядности и роли упражнения в обучении. Главную задачу психолога представители этого направления видят в усовершенствовании методики обучения (*А. А. Смирнов, 1975, с. 259*).

Необходимо отметить, что популярный ныне термин «развивающее обучение» в психологическом отношении имеет разный смысл. В настоящее время он устойчиво закрепился как название теории развивающего обучения, которую разработал *В. В. Давыдов*, а в настоящее время развивают его последователи. Но этот же термин употребляет и *Н. А. Менчинская*, однако в ином смысле.

«В советской психологии давно укрепилось положение, что осмысленные упражнения не только закрепляют, но и совершенствуют знания. Если мы говорим о «развивающем обучении», то тем самым подразумеваем, что упражнения должны быть организованы так, чтобы необходимым условием их выполнения было применение соответствующих знаний. А этого можно достигнуть тогда, когда упражнения будут ставить перед учащимися определенные задачи, повторное решение которых будет закреплять НЕ ТОЛЬКО КОНЕЧНЫЙ ПРОДУКТ — правильные ассоциации и их системы, НО И ТЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИИ, которые требуются для вычленения отдельных элементов этих ассоциаций и их обобщения» (*Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, 1959, с. 12*).

Из этой цитаты ясно видно, что основной психологический механизм, на который опираются ее авторы, — это механизмы ассоциативной связи. Ограничение, которое накладывается на мышление учащегося этим механизмом, состоит в том, что учащийся начинает действовать автоматически, ориентируясь на внешние условия и признаки учебной задачи. А пока продолжим цитирование тех же авторов, потому что именно эти положения в основном используется большинством учителей и в настоящее время, полагая, что они представляют психологическую основу развивающего обучения. На самом деле это не совсем так.

«В этом отношении следует придерживаться основного дидактического правила — от простого к сложному, «дозируя», если можно так сказать, степень самостоятельности учащихся в зависимости от продвижения обучения. Такая дозировка может быть достигнута двумя основными путями — изменением характера материала упражнений и усложнением заданий, предлагаемых учащимся для самостоятельного решения. Выше уже говорилось о психологическом значении разнообразия упражнений. Искусный подбор материала содействует выработке умений применять знания в условиях видоизмененных ситуаций, что расширяет границы переноса первоначально усвоенных знаний. Кроме того, следуя при подборе материала принципу перемежающего противопоставления, мы развиваем у учащихся способность к переключению, помогая преодолевать инерцию действовать и рассуждать однообразно, возникающую под влиянием многократного действия с однородным материалом» (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, 1959, с. 125).

Высшим достижением рассматриваемого подхода является разработка проблемного метода обучения, в основу которого положено представление о том, что максимальный эффект обучения и одновременно с этим психического развития может получаться лишь при такой организации обучения, когда подлежащий усвоению материал предстает перед учащимися в виде «неизвестного», которое надо открыть. Субъективное переживание состояния «открытия» не только способствует лучшему качеству усвоения знаний, но и создает у учащегося положительную мотивационную установку к решению новых проблемных ситуаций в процессе обучения (А. М. Матюшкин, 1972; и др.).

«Как известно, активность мышления пробуждается при возникновении так называемой «проблемной ситуации», при появлении задачи, которую нельзя решить привычными способами действия. Необходимость найти выход из возникшего затруднения вызывает необходимость анализа данной ситуации, поисков принципа решения задачи и конкретных действий, ведущих к достижению цели. Но при этом следует иметь в виду, что простое осознание наличия проблемной ситуации не может само по себе автоматически стимулировать активность мышления. Активность возникает лишь тогда, когда задача, как иногда говорят, «принимается» учеником, что происходит в том случае, когда цель, достигаемая решением «проблемы», становится для него субъективно важной или значительной. В этом случае мотивы ученика совпадают с целью, и деятельность становится подчиненной достижению этой цели, целенаправленной» (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, 1959, с. 11).

«В разных школьных предметах такое «столкновение с трудностью» может быть вызвано различными методическими приемами. Так, например, при обучении орфографии можно создавать ситуацию затруднения, предлагая учащимся самостоятельно записать примеры на еще неизвестное им правило. При записи или после указания учителя на сделанные при этом ошибки

у них возникает естественный вопрос, почему надо писать так или иначе и как узнать, например, когда на конце глаголов надо писать -ТСЯ, а когда -ТЬСЯ. Можно вызвать в классе обсуждение того, как надо писать букву, пропущенную учителем при записи на доске, и т. д.» (*Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, 1959, с. 111*).

«На уроках геометрии перед объяснением правила вычисления длины окружности проводилась следующая подготовительная работа. Учащимся предлагалось начертить окружности разных диаметров, провести диаметр, а потом тонкой проволокой измерить длину окружности и ее диаметра, записать эти числа и выяснять, чему равно отношение длины окружности к длине диаметра. Данные, полученные отдельными учениками, записывались затем на доске в виде таблицы. Учащиеся были удивлены: оказалось, что, несмотря на самые различные величины окружностей, нарисованные ими, это отношение длины окружностей к их диаметрам оказалось у всех почти одинаковым. Учителю оставалось только сказать, что при более совершенных измерениях это отношение постоянно и равняется $3,1$ » (*Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, 1959, с. 112*).

Вместе с тем анализ условий создания проблемных ситуаций при изучении мышления и в обучении показывает, что подлежащие усвоению (открытию) знания, составляющие неизвестное и являющиеся ядром проблемной ситуации, представляются учащемуся таким образом, чтобы он мог прийти к ним на основе осмысливания через обобщение ранее усвоенных им частных знаний (*А. М. Матюшкин, 1972*). Иначе говоря, теоретическим основанием предметного метода обучения в то время выступает психологическое представление о развитии мышления через развитие способности к эмпирическому типу обобщения. Поэтому даже в проблемной ситуации обучения развитие учащегося происходит в форме ПРИРАЩЕНИЯ знаний или приемов умственной деятельности по их преобразованию.

Основу и психологического, и дидактического подходов составляет здесь понимание учащегося как СУБЪЕКТА, ПРОТИВОСТОЯЩЕГО ОБЪЕКТУ УСВОЕНИЯ, то есть учебному материалу, и, кстати, учителю тоже. Учащийся выступает в качестве субъекта усвоения, осуществляющего видоизменение учебного материала как объекта усвоения посредством разных способов умственных действий.

Способы умственных действий, как и сама умственная деятельность в целом, выступают здесь, в соответствии с взглядами *С. Л. Рубинштейна* (1946), в роли внутренних условий субъекта усвоения (отражения) учебного материала, которые опосредствуют восприятие учебного материала, воздействующего на учащегося.

Учебный материал в процессе усвоения остается в целом неизменным в своей предметности, учитель только меняет методы и ракурсы его

представления учащимся. В соответствии с этим меняются способы и приемы его осмысления, что создает условия к переходу от частных форм общения к более общим. Поэтому развитие учащегося имеет здесь форму **приращивания** нового на базе старого, то есть обобщения уже сложившихся частных способов и структур в более общие.

Деятельность учителя в данной парадигме ориентирована на такую организацию процесса обучения, результатом которой было бы возможно более полное соответствие между учебным материалом, предлагаемым к усвоению, и результатом этого усвоения. В итоге внимание и учителя, и учащегося акцентируется на результативной (продуктивной) стороне процесса усвоения учебного материала. В то время как процессуальная сторона, посредством которой собственно и происходит психологическое развитие познавательных способностей учащегося, остается вне внимания и учителя, и учащегося. Более того, психологическое содержание развития учащегося отождествляется в этом случае с дидактической стороной обучающей деятельности учителя, подменяется ею и тем самым остается вне целенаправленных действий учителя.

Предметное содержание усвоенного учащимся учебного материала в этом случае жестко фиксирует и психические новообразования. Именно те новообразования, которые составляют результативный «прирост» его познавательных способностей в ходе обучения. Это обеспечивает формирование задаваемых учителем стереотипных форм умственной деятельности. Но это формирование происходит спонтанно, без целенаправленного использования собственно психологических особенностей механизма этого творческого процесса, этого творческого начала, присущего детям от природы.

Поэтому задача психологического исследования при таком подходе совпадает с целью обучения в работе учителя:

«Выявить, какие трудности возникают у школьников при усвоении тех или иных знаний, какие ошибки или неточности усвоения у них отмечают, в чем своеобразие овладения теми или иными знаниями при уже существующей применяемой школой обучения и что, исходя из всего этого, надо изменить в ней, чтобы устранить имеющиеся недочеты в усвоении» (А. А. Смирнов, 1975, с. 259).

Вполне понятно, что при таком подходе психологические исследования могут выполнять по отношению к педагогике только вспомогательные функции. В частности, по обеспечению психологическими рекомендациями утилитарных задач преподавания тех или иных предметов, что и составляло в основном предмет психологических исследований таких авторов, как Д. Н. Богоявленский, А. Н. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер, С. Ф. Жуйков, В. А. Крутецкий и др.

Представители педагогической науки и учителя относились к таким рекомендациям с пониманием и готовностью использовать. По той причине, что они полностью соответствовали укоренившимся в педагогике представлениям об учащемся и о целях обучения. А именно представлению об учащемся как субъекте эмпирического мышления и о подготовке учащихся, профессионально ориентированных на тот или иной вид трудовой деятельности.

Совпадение эмпирического типа мышления в сознании педагогов и в сознании указанных психологов послужило глубинной основой для их взаимопонимания. Вследствие чего разрабатываемая ими парадигма обучения заняла в 1960-е годы господствующее положение в массовом и специальном школьном обучении. Тем не менее эти же причины в определенной мере сыграли и отрицательную роль в развитии народного образования, что проявилось в необходимости реформы общеобразовательной и профессиональной школы в начале 1980-х годов того столетия.

1.2.3. Развивающее обучение «по Д. Б. Эльконину-В. В. Давыдову»

Иной подход к проблеме обучения и развития разрабатывается в рамках психологической теории деятельности, или, как ее чаще называют, деятельностного подхода (*Л. С. Выготский*, 1983; *А. Н. Леонтьев*, 1983; *А. В. Запорожец*, 1985 и др.). Его основное положение заключается в следующем: психическое отражение свойств и отношений объективного мира осуществляется человеком не в форме их непосредственной данности, а опосредованно — в форме предметного содержания деятельности субъекта по их преобразованию. В соответствии с этим строится и понимание процесса обучения, а также его связь с развитием познавательных функций человека (*П. Я. Гальперин*, 1966; *Н. Ф. Талызина*, 1975; *В. В. Давыдов*, 1986, 1996; *В. В. Рубцов*, 1987; и др.).

Одной из наиболее разработанных теорий данного подхода является теория развивающегося обучения, в основе которой лежит представление о теоретическом (разумном) способе мышления (*В. В. Давыдов*, 1972, 1986, 1996). Согласно ее положениям, развитие способности учиться составляет функциональное содержание **УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** как особого вида предметно-практической деятельности, которая является ведущей для детей младшего школьного возраста. Овладение учебной деятельностью приводит к формированию у ребенка теоретического отношения к действительности. В основе такого отношения лежат взаимосвязанные формы теоретического сознания людей, основывающегося на диалектическом (разумном) мышлении.

Отличие теоретического мышления от эмпирического, составившего основу вышеизложенного подхода к обучению и развитию, заключается в том, что обобщение в понятии теоретического типа происходит посредством такого анализа условий происхождения системы объектов, в результате которого субъект выделяет генетически исходное, всеобщее для этой системы отношение (связь).

С этой точки зрения усвоение материала учащимися происходит не непосредственно — через прямое усвоение его отдельных конкретно-предметных характеристик и свойств, а опосредованно — через предметное содержание **УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ** по преобразованию предъявляемого учебного материала. Цель такого преобразования состоит в выделении в учебном материале таких его свойств и отношений, которые представляют собой генетическую основу для мысленной реконструкции учебного материала в виде целостной системы и которое поэтому является всеобщим, универсальным для объектов этой системы.

Развитие предметного содержания учебных действий естественно влечет за собой формирование новых познавательных структур и тем самым — развитие познавательных способностей учащегося, что, в свою очередь, обеспечивает его развитие как субъекта усвоения.

Вот как это описывает автор теории развивающего обучения *В. В. Давыдов*.

«Указанный путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль школьников при таком усвоении целенаправленно движется от общего к частному (школьники первоначально ищут и фиксируют исходную общую «клеточку» изучаемого материала, а затем, опираясь на нее, выводят многообразные частные особенности данного предмета).

Во-вторых, такое усвоение направлено на выявление школьниками условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий. Учащиеся первоначально выявляют исходное общее отношение в некоторой области, строят на его основе содержательное обобщение и благодаря этому определяют содержание «клеточки» изучаемого предмета, превращая ее в средство выведения более частных отношений, то есть в понятие.

Таким образом, хотя учебная деятельность школьников развертывается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры, однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи процессу реального создания таких продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников» (*В. В. Давыдов*, 1986, с. 19).

Итак, здесь в индивидуальном сознании школьника воспроизводится не предмет учебной дисциплины как продукт духовной культуры

человечества, а способ его создания. Следовательно, объектом усвоения в данной теории обучения выступают те созидательные действия, субъектом которых является человечество в его историческом становлении. Воспроизводя (моделируя) в себе становление такого субъекта, учащийся интериоризует и присваивает себе способность быть этим субъектом.

Поэтому можно сказать, что в отличие от теории обучения «по Менчинской» в теории обучения «по Давыдову» объектом усвоения для учащегося как субъекта усвоения является он сам, воспроизводящий в себе человечество как субъект культурно-исторического процесса.

Построение учебного процесса при таком подходе естественно потребовало изменения содержания учебных предметов. Например:

«Этот подход к проблеме построения экспериментального учебного предмета по математике определил следующую систему его основных учебных задач, составленных применительно к младшим классам:

- 1) введение детей в сферу отношений величин — формирование у них абстрактного понятия математической величины;
- 2) раскрытие детям кратного отношения величин как общей формы числа — формирование у них абстрактного понятия числа и понимания основной взаимосвязи между его компонентами (число производно от кратного отношения величин);
- 3) последовательное введение детей в область различных частных видов чисел (в область натуральных, дробных, отрицательных чисел) — формирование у них понятий об этих числах как одного из проявлений общего кратного отношения величин при определенных конкретных условиях;
- 4) раскрытие детям однозначности структуры математической операции (если известно значение двух элементов операции, то по ним можно однозначно определить значение третьего элемента) — формирование у них понимания взаимосвязи элементов основных арифметических действий.

Дадим краткую характеристику содержания перечисленных учебных задач. Так, первая задача требует от детей выделения посредством определенных предметных действий трех отношений объектов («равно», «больше», «меньше»). Затем эти отношения дети фиксируют с помощью буквенных формул, что позволяет приступить к изучению свойств отношений равенства и неравенства в их «чистом виде».

Изучая условия перехода от неравенства к равенству и их свойства (например, транзитивность, обратимость), дети в дальнейшем, уже после ознакомления с общей формулой числа, выводят свойства числового ряда.

Содержанием второй учебной задачи является овладение детьми общей формой числа посредством определения кратного отношения величин, одна из которых выступает в качестве исходной величины, а другая — в качестве ее меры (состав и особенности учебных действий при усвоении ими этой формы числа приведены выше...).

При постановке последующих учебных задач учитель создает такие ситуации, которые требуют от детей использования не одного, а целого ряда последовательно увеличивающихся мер, поскольку различие мерой и измеряемым объектом становится значительным...» (В. В. Давыдов, 1986, с. 18).

При обучении по теоретическому типу обобщения реализация принципа единства обучения и развития также получает новую трактовку. В качестве исходного принимается положение о том, что обучение должно строиться не просто в соответствии с развитыми имеющимися к данному моменту познавательными структурами учащегося, а, напротив, обучение должно выступать на этапе их созревания в качестве стимула ускорения их развития. Учащийся исходно ставится в ситуацию, в которой его уже имеющаяся способность к усвоению учебного материала оказывается недостаточной для усвоения этого материала в форме теоретического понятия. Преодоление такого противоречия возможно только в том случае, если учащийся включается в процесс учебной деятельности в качестве его субъекта, что требует от него овладения наработанными в общественно-историческом развитии человечества формами теоретического сознания. Обучение влечет за собой развитие познавательных функций учащегося, которое происходит через присвоение им способов формирования теоретического знания, кристаллизованных в предметном содержании учебных действий. При этом один из самых сильных моментов, создающих эффект развития учащегося, заключается в формировании у него рефлексивного отношения к усваиваемому знанию и способам его получения.

Таким образом, *при переходе к теоретическому типу обобщения происходит не только изменение направления обобщения в сторону от общего (всеобщего) к частным формам его проявления. Более существенно другое: происходит изменение самой парадигмы понимания процесса обучения, происходящего между учащимся как субъектом усвоения и учебным материалом как объектом усвоения.*

При обучении по теоретическому типу обобщения знание об объекте усвоения уже не передается учащемуся учителем непосредственно, в форме наглядной данности подлежащего усвоению предметного содержания. Актуализация этого знания в учебном материале, его воспроизведение и представление учащемуся как субъекту усвоения опосредуются его (учащегося) учебной деятельностью по преобразованию учебного материала, подчинено ей. В этом заключается коренное отличие указанного способа обучения от обучения по эмпирическому типу обобщения, при котором исходным для определения способов и приемов умственной деятельности учащегося выступает готовое содержание объекта усвоения в форме его непосредственной данности.

Понятие об объекте усвоения также претерпевает изменение:

- при эмпирическом типе обобщения имеет место совпадение предлагаемого к усвоению содержания объекта и его конкретно-предметных характеристик — отражая их, учащийся тем самым усваивает заданное содержание учебного материала;
- при теоретическом типе обобщения конкретно-предметные характеристики объекта усвоения уже не совпадают с тем содержанием (теоретическим понятием), которое учащемуся необходимо усвоить. Происходит как бы расслоение объекта усвоения на «являющуюся» сторону в виде его конкретно-предметных характеристик и на «сущностную» (содержательную) сторону в виде теоретического понятия о нем, которое учащемуся необходимо реконструировать посредством физического или мысленного преобразования конкретно-предметных характеристик объекта усвоения.

Для этого при теоретическом типе обобщения учащийся должен овладеть соответствующими учебными действиями (образцами), позволяющими производить необходимые преобразования учебного материала. Действия и учебная деятельность вообще уже не могут рассматриваться в качестве внутреннего условия соответствующего внешнего воздействия. Деятельность здесь выступает в роли системообразующего фактора, который целевым образом предопределяет и вычленение (реконструкцию) в учебном материале необходимого для усвоения содержания и формирование учащегося как субъекта усвоения.

Изменяется и психологическое содержание активности учащегося. Вместо оперирования готовыми приемами умственной деятельности или их вариантами, обобщенными на эмпирической основе, учащийся должен формировать себя как субъекта учебной деятельности, способного овладевать обобщенными (по теоретическому типу) действиями-образцами и умеющего использовать их для решения задач в частных ситуациях.

Учащийся в этом случае выступает не как субъект процесса непосредственного усвоения заданного учебного материала, а как субъект учебной деятельности, опосредствующей содержание и способы осуществления этого процесса. Соответственно, объектом усвоения вместо заданного предметного содержания учебного материала как такового становятся учебные действия по его преобразованию с целью обобщения его свойств и отношений по теоретическому типу. Следовательно, в дидактическом отношении содержание учебного материала должно превратиться в руках учителя из заданного для усвоения «объекта» в «средство» для передачи учащемуся учебного действия,

необходимого для конструирования усваиваемого знания по логике теоретического понятия.

В связи с этим меняются цель и предмет дидактических действий учителя. Его задачей становится не информирование учащегося о содержании учебного материала и приемах его усвоения, а формирование учащегося как **субъекта учебной деятельности**. В результате знания-умения-навыки по данному учебному предмету должны превратиться в руках (и в голове) учителя из цели обучения в средство развития у учащегося теоретического способа мышления и его способности быть субъектом учебной деятельности.

Естественно, что развертывание учебного материала и по содержанию, и по форме в дидактико-методическую систему должно происходить при таком подходе к процессу обучения по иному, чем в ситуации обобщения по эмпирическому типу. Но, что более важно в контексте обсуждаемого вопроса, такой подход к обучению требует (в качестве необходимого условия его освоения и внедрения в практику) специальных психологических и комплексных исследований, а также особой психологической подготовки дидактов, методистов и учителей в плане понимания различия в психологических основаниях того или иного способа обучения и знания, а также психологических закономерностей формирования учебной деятельности в группе (классе) учащихся и у отдельного учащегося и т. д.

Поэтому существенно меняется роль психологических знаний, которыми владеет учитель. Из знаний вспомогательных для решения дидактических целей и задач они переходят в ранг ведущих по отношению к разработке нового содержания, методов и технологий обучения, обеспечивающих возможность развития познавательных способностей учащихся.

Одновременно с этим возрастает значение и собственно психологических исследований учащихся. Ведь усиление интенсивности и разнообразия информационного воздействия на них в современных условиях приводит к расширению диапазона их индивидуальных различий в возрастном и познавательном аспектах.

Подводя итог сравнению вышеизложенных психологических аспектов теорий обучения «по Менчинской» и «по Эльконину-Давыдову», необходимо сказать следующее.

1. Совпадая друг с другом по дидактической направленности (развитие умственных способностей через обучение) и по объекту, подлежащему развитию в ходе обучения (процесс мышления, развитие способности быть субъектом мыслительного процесса), концепции

развивающего обучения «по Менчинской» и «по Эльконину—Давыдову» отличаются друг от друга:

- типом мышления, полагаемого в качестве исходного основания для построения психологической концепции обучения (эмпирический или же теоретический типы обобщения);
 - типом учебной деятельности, моделируемой на уроке (репродуктивный, воспроизводящий или же продуктивный, конструирующий);
 - типом субъекта как носителя мыслительного процесса или умственной деятельности (субъект обобщения по эмпирическому типу или же субъект обобщения по теоретическому типу);
 - объектом произвольной регуляции и, соответственно, рефлексии (ситуация представления учебной задачи или же обобщенный способ решения задач подобного типа);
 - типом взаимодействия между педагогом и учащимися, выраженном в методе обучения. Для развивающего обучения «по Менчинской» основным остается фронтальный метод обучения, в основе которого лежит передача знаний от учителя к ученикам и, соответственно, субъект-объектная логика педагогического воздействия учителя на ученика. В то время как для развивающего обучения «по Эльконину—Давыдову» основным методом является активно-групповой метод, в основе которого лежит организация педагогом субъект-субъектного взаимодействия учащихся между собой и с самим собой;
 - разной приоритетностью в соотношении дидактических и психологических целей обучения: психология для решения дидактических задач обучения — дидактико-психологический подход, или же дидактика для решения психологических задач развития — психолого-дидактический (психодидактический) подход¹.
2. Важно понять, что речь в данном случае идет не о том, чтобы дискредитировать эмпирический тип мышления и отказаться от него вообще как от недостойного внимания. Совершенно очевидно, что эмпирическое мышление является необходимым этапом в развитии мышления ребенка и его усвоения человеческого образа жизнедеятельности. Оно также является необходимым при подготовке кадров профессионально-ориентированных на работу в производственной сфере, без чего мы еще долго не сможем обойтись. Но только теоретический тип мышления поможет педагогу сформировать

¹ См. также Московская психологическая школа: История и современность, 2004.

у учащегося подлинно научно-теоретическое мировоззрение, без которого в настоящее время не может быть активной позиции личности. Оба типа мышления и по эмпирическому, и по теоретическому типу обобщения одинаково имеют место в человеческой деятельности, мышлении и усвоении знаний. Оптимальность использования и развития каждого из них определяется прежде всего целями и этапами обучения, возрастом и уровнем развития учащихся и, естественно, профессиональной и личностной готовностью педагога. Речь идет о другом. *Педагог (учитель, управленец, дидакт) и психолог должны ясно осознавать те задачи обучения, с которыми они имеют дело, и те психологические теории, на которые следует опираться для успешного выполнения этих задач*, понимая при этом, что кроме указанных психологических теорий обучения и развития есть и другие.

3. Нельзя не отметить, что развивающий метод обучения, основанный на теоретическом обобщении, не совпадает с реальной ситуацией, характерной до недавнего времени (речь идет о 1990-х годах) для педагогической науки и массовой школы. Развитие психологической основы способов обучения здесь опережает реальное состояние дидактико-методического обеспечения школьного обучения и, что не менее важно, уровень общепсихологической культуры педагогов-исследователей и учителей-практиков. Поэтому не случайно, что наряду с трудностями теоретической проработки и практического внедрения в школу теория развивающего обучения натолкнулась на неприятие со стороны многих педагогов и учителей.

Какова причина этого?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно сказать несколько слов об общих особенностях формирования мышления. Дело в том, что формирование мышления у человека, в том числе и педагога, происходит через освоение той деятельности, которой в основном занимается данный человек. Большинство из нас занимается главным образом такими видами деятельности, основным содержанием которой является решение конкретно-практических (эмпирических) задач. Это естественно и неизбежно приводит к формированию мышления по эмпирическому стереотипу. Поэтому способы обучения, основанные на эмпирическом типе мышления («по Менчинской»), легко принимаются сознанием большинства педагогов. По этой же причине внедрение в педагогику способов обучения, в те годы осознанное или неосознанное сопротивление у практических, административных и научных кадров российского образования.

1.2.4. Дидактические, психологические и психодидактические аспекты развивающего образования

Необходимо отметить, что одна из последних книг *В. В. Давыдова* называется «Теория развивающего обучения», хотя значительная часть ее посвящена изложению подхода к развивающему образованию. Это несоответствие он объясняет тем, что его научный коллектив в своей работе «изучал по преимуществу развитие у детей интеллекта (познавательных способностей)», потому «и книга получила соответствующее название. Вместе с тем в нашей экспериментальной работе нередко наблюдались и факты развития у детей определенных нравственных качеств» (*В. В. Давыдов*, 1996, с. 7). И действительно, в указанной работе развитие нравственной и иных сфер психики учащегося, кроме интеллектуальной, в качестве специальной цели обучения не выступало. Тем не менее там, где речь идет о **развивающем образовании**, он постоянно акцентирует внимание на развитии личности ребенка на основе проявления его творческого потенциала. Ранее отмечалось, что понятие развивающего образования предполагает не только умственное развитие учащегося, но всей его личности в целом, и возникло оно значительно раньше, чем были разработаны указанные психологические теории обучения. Это понятие используется еще *Л. С. Выготским*, а по смыслу и значительно ранее — едва ли не всеми великими педагогами. Но в то время это понятие оказалось социально невостребованным, более того, лишним, ибо стране были нужны грамотные исполнители, а не творческие личности.

Чем объясняется, что наряду с понятием развивающего обучения появляется и все более часто используется понятие развивающего образования?

Прежде всего, отметим, что предметом развития в концепциях развивающего обучения, в отличие от развивающего образования, реально выступает, как правило, какая-либо одна из сфер психики ребенка, выраженная в виде той или иной способности. Чаще всего под психическим развитием школьника понимают его умственное развитие (развитие его умственной деятельности, мышления, интеллекта), а также развитие его личностно-мотивационной сферы. Соответственно, технология развивающего обучения предполагает формирование у ребенка способности быть субъектом развития этой сферы психики. Для концепции развивающего обучения «по Эльконину — Давыдову» — это способность быть субъектом учебной деятельности, в основе которой лежит мыслительное обобщение по теоретическому типу как способ-

ность произвольно регулировать планирование, осуществление и контроль всех необходимых компонентов учебного действия. При этом развитие личностно-мотивационной сферы обеспечивается благодаря изменению метода обучения: на смену фронтально-информационному методу, характерному для традиционного обучения и для развивающего обучения «по Менчинской», у Давыдова приходит метод микрогрупповой проблемной дискуссии, благодаря чему у учащихся развивается способность быть субъектом межличностного взаимодействия. Но это развитие, как отмечал сам *В. В. Давыдов*, было не столько целью его теории обучения, сколько ее положительным артефактом (1996, с. 7).

В отличие же от развивающего обучения, для развивающего образования **предметом развития** выступает психическое развитие учащегося в целом, то есть развивающее образование включает в себя кроме интеллектуальной и/или личностной сфер психики также и эмоциональную, и духовно-нравственную, и даже телесную (психосоматическую) сферы психики и, можно сказать, сознания (в широком смысле) индивида в целом. В этом случае учащийся должен обрести способность быть субъектом не только учебной деятельности, но и **субъектом развития всех сфер психики** в их процессуально-порождающем взаимодействии друг с другом, то есть субъектом своего социального развития.

Следующей отличительной чертой развивающего образования является то, что на первое место выходит **проектирование, моделирование и экспертиза развивающей образовательной среды** (условий), создающих возможность для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей и развития уже проявившихся способностей и личности каждого учащегося в соответствии с присущим каждому индивиду творческим потенциалом.

В качестве интегративного критерия качества развивающей образовательной среды рассматривается способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития. При этом возможность понимается как особое — взаимодополняющее — единство свойств образовательной среды и самого субъекта. Эта возможность является в равной мере как фактом образовательной среды, так и поведенческим фактом субъекта. Для того чтобы использовать возможности среды, возможности, комплементарные потребностям ребенка и, таким образом, мотивирующие его деятельность, ребенок проявляет соответствующую активность (*В. И. Панов*, 1998; *В. А. Ясвин*, 1997, 2000). Ребенок становится реальным субъектом своего собственного развития, субъектом образовательного процесса, а не остается объектом влияния условий и факторов образовательной среды, что является принципиальным положением

теории развивающего обучения (В. В. Давыдов, 1986; Н. Ф. Круглова, О. А. Конопкин, В. И. Панов, 2001; В. И. Панов, 1997; и др.).

Только при этом условии достижима такая парадигма, или доктрина, образования, которая во главу угла ставит **развитие личности** ребенка, его познавательных, физических, художественных и в итоге — творческих — способностей, а не просто достижение определенного уровня тех или иных знаний-умений-навыков.

В соответствии с изложенным становится понятно, что **практическое внедрение развивающего образования требует выполнения ряда следующих психодидактических условий** (В. И. Панов, 1998, 2000, 2004а, 2005).

1. *Проведение психологической экспертизы* тех психологических закономерностей обучения и развития, которые используются при построении данной учебной программы, учебно-методического материала, самого учебного процесса, а также психологического портрета того, каким должен быть ученик и каким должен быть он сам — учитель. Как правило, педагоги используют эти закономерности, не отдавая себе отчета в их содержании, не рефлексировав их, что в итоге приводит к стереотипам в построении учебного материала, в его преподавании и собственном поведении в разных педагогических ситуациях и во взаимоотношениях с разными учащимися.
2. Необходимо, чтобы учитель имел соответствующий минимум психологических знаний и умений. В свою очередь это требует проведения лекций, семинаров и практических занятий по «психологическому ликбезу». Очень важны тренинговые формы подготовки учителя с целью развития личностной сферы и прежде всего способности «принимать другого» (особенно ученика) как имеющего право на индивидуальность. Практика показывает, что чаще всего только в ситуации психотренинга можно открыть для самого учителя его собственные, скрытые даже от него самого мотивы, установки и способы поведения и отношения к себе и к другим.
3. Создание экспериментальных учебных программ, построенных на психологических закономерностях развития и обучения детей. Понятно, что в зависимости от цели обучения, возраста и интересов учащихся, интересов самого учителя и его руководства, а также многих других условий в качестве базовых могут быть выбраны различные психологические представления и теории обучения и развития. Но непременным должно быть требование их экспериментальной проверки на предмет определения их действительной (а не только желаемой) эффективности, а также воспроизводимости другими учителями, в других условиях и т. д.

4. Использование в качестве исходной предпосылки определения содержания и методов обучения психологических знаний о структуре способностей и личности ребенка, их возрастной и иной динамике в ходе школьного обучения и развития, включая социализацию. В частности, понимание того, что психическое развитие ребенка не может ограничиваться развитием только одной способности, только одной сферы его сознания (интеллектуальной, психомоторной или иной). Развитие ребенка должно обеспечиваться развитием всех сфер его сознания: и телесной (психомоторной), и эмоциональной, и личностной (социальной), и духовно-нравственной. В противном случае возникает дисгармония, дисбаланс в развитии разных сфер сознания, что в итоге приводит к психологическим проблемам в развитии, в общении и вообще в социализации данного ребенка.
5. Понимание характера и роли образовательной среды, в которой происходит обучение. Действительно ли она будет способствовать проявлению и развитию индивидуальности данного учащегося или же она будет ограничивать, затушевывать эти проявления? Будет ли она способствовать одностороннему развитию ребенка (например, его математических или психомоторных способностей) или же она позволит ему комплексно развивать и другие свои способности: эмоциональные, личностные и т. п.?

Нетрудно заметить, что при использовании такого подхода к обучению приоритет при построении образовательных технологий неизбежно переходит к психологии развития и обучения, и потому его следует обозначить как **психолого-дидактический, или психодидактический подход**. Речь, конечно же, не идет о том, чтобы учебно-воспитательной работой теперь стали бы заниматься не педагоги, а психологи. Речь идет о том, что при разработке учебных программ, а также при проектировании и реализации их воплощения, на конкретных занятиях сначала должны ставиться задачи **психического развития** учащихся, в то время как дидактическое содержание этих занятий должно быть использовано как **средство** познавательного, личностного, художественного, физического развития ребенка. Для этого у учащегося необходимо формировать способность быть **субъектом** процесса своего не только личностного, но и социального развития (социализации и индивидуализации).

Целью учебного процесса в рамках такого — психодидактического — подхода становится не просто достижение определенного уровня знаний-умений-навыков по данному учебному предмету, но, что не менее важно, создание условий для развития и самоактуализации учащегося посредством формирования у него психических (интеллектуальных,

личностных и иных) новообразований, соответствующих задачам возрастного и социального развития. Иначе говоря, прежде чем говорить о дидактическом проектировании урока, необходимо осуществить его психологическое проектирование. Это означает, что сначала нужно определить: какие психологические задачи будут решаться на данном уроке и посредством каких психологических особенностей (закономерностей, новообразований) и методов развития учащихся, и лишь затем облекать их в дидактическую форму учебно-методического комплекта и т. п.

1.3. Психодидактика образовательной среды

1.3.1. Теория среды Л. С. Выготского и ее критика А. Н. Леонтьевым

В последние годы термин «образовательная среда» начинает встречаться столь же часто, как и «обучение», «развитие», «воспитание», «инновации в образовании» и т. п.

Однако это не означает, что понятие «образовательная среда» появилось только в последние десятилетия. Как яркий представитель педологического подхода к детскому развитию *Л. С. Выготский* указывал на важнейшую роль окружающей социальной среды и ее влияния на обучение и развитие школьника:

«...социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» (*Л. С. Выготский*, 1984, с. 265).

Согласно известному положению разрабатываемого этим автором подхода к психическому развитию именно в социальной, в данном случае образовательной, среде ребенок встречается с первичной (социальной) формой высших психических функций, которые затем интериорируются человеком в совместной деятельности.

В этом отношении весьма примечательна дискуссионная статья *А. Н. Леонтьева* (1998), в которой он представил свой критический анализ учения *Л. С. Выготского* о среде¹.

¹ К сожалению, точная дата (год) написания этой статьи осталась неизвестной. Ее текст был обнаружен *И. В. Равич-Щербо* в архиве и был впервые опубликован с разрешения *Д. А. Леонтьева* в коллективной монографии «Экопсихологические аспекты развития индивидуальности» (1997). Однако цитировать эту статью я буду по второй, более известной публикации в журнале «Психологическая наука и образование» (1998, № 1).

Прочитируем ее (заодно дадим читателю возможность почувствовать дискуссионный дух того времени):

«В постановлении ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов от 4.06.36 г. дается совершенно четкая характеристика всяких вообще педологических взглядов на среду. В их основе лежит теория *фаталистической обусловленности*. Ее сущность заключается в том, что развитие понимается как процесс, непосредственно определяемый, с одной стороны, врожденными свойствами ребенка (его «способностями», «одаренностью»), а с другой стороны, той средой, в которой оно совершается» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 5).

«И ребенок, и среда действительно выступали перед педологическими исследователями, но они выступали лишь как внешне противостоящие друг другу абстрактные вещи. В каких связях и отношениях изучался педологией каждый данный предмет, входящий в состав среды?» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 8).

«Как мы видели, теория среды, развиваемая Л. С. Выготским, неизбежно приводит его к утрате единства конкретной личности ребенка; мы видели, с другой стороны, что Л. С. Выготский настойчиво пытается сохранить это единство. Именно для этого он и вводит понятие переживания, которое, согласно первоначальному его определению, не совпадает с понятием значения как единица сознания, но служит для обозначения конкретного отношения, устанавливающегося между субъектом, взятым во всей его телесности, и средой» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 16).

«...Влияние внешней ситуации, и вообще влияние среды, определяется всякий раз не самой средой и не субъектом, взятым в их абстрактном, внешнем отношении друг к другу, *но и не переживанием* субъекта, а именно содержанием его деятельности. В деятельности, а не в переживании осуществляется, следовательно, действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 20).

Как видно из приведенных рассуждений, А. Н. Леонтьев, с одной стороны, отдает должное попыткам Л. С. Выготского преодолеть с помощью понятия «переживание» позитивизм педологического подхода к среде (средовым факторам) в той ее части, где развитие ребенка рассматривается сквозь призму взаимодействия двух факторов: наследственности и среды. С другой стороны, ведущее значение во взаимодействии ребенка со средой он отдает «деятельности», по отношению к которой «переживание» является вторичным. Тем самым он производит методологическую инверсию подхода Выготского к среде, образно выражаясь, «выворачивая его наизнанку».

При этом обнаруживается принципиальное различие в методологических позициях этих корифеев отечественной психологии. Оно определяется прежде всего выбором в качестве исходной предпосылки отношения «индивид — среда», как это делает Выготский, или понятия

«деятельность», как это делает Леонтьев. Последний совершенно четко заявляет:

«Данный предмет *как среда* существует только по отношению к определенному субъекту. Но что представляет собой само это отношение? Оно не существует, разумеется, как «чистое», только логическое отношение; оно есть нечто иное, как содержание конкретной деятельности субъекта. Данный предмет и становится средой, лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности; рассматривая же его в каких-нибудь других его связях и отношениях, мы ничего не можем узнать о том, что он есть как среда. Так, например, данные температурные условия существуют в значении среды, положительно или отрицательно, только по отношению к определенному организму» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 8).

Во-первых, Леонтьев показывает, что, согласно педологическим представлениям, развитие ребенка рассматривается как непосредственная функция двух основных факторов: *врожденных свойств ребенка* (его «способностей», «одаренности»), с одной стороны, и той *среды*, в которой совершается это развитие, с другой стороны. Поэтому «анализ любого факта развития неизбежно приводит нас к идее о его прямой обусловленности либо врожденным моментом, либо средой, либо, наконец, *совокупным* действием обоих этих факторов» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 5)¹.

Во-вторых, Леонтьев четко определяет, что теоретическая разработка проблемы среды предполагает ответ на следующие три основных вопроса:

- 1) «общий вопрос о *роли* среды;
- 2) вопрос о своеобразии *человеческой* среды;
- 3) вопрос об *изменчивости и относительности* среды для ребенка» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 6).

Замечу, что эти вопросы не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Ответ на первый вопрос, по словам Леонтьева, был дан:

«Уже на первом всероссийском педологическом съезде 1927 года, где и были представлены обе господствующие точки зрения. Согласно одной из них, «окружающая среда является лишь фактором, *содействующим* процессу развертывания заложенных в ребенке свойств; среда вызывает к жизни или подавляет, упрочняет или тормозит созревание механизмов детского поведения» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 6).

¹ Заметим, что среда в этом случае понимается как совокупность самых различных пространственно-предметных (от географических до жилищных) и социальных (от экономических до межличностных) свойств и отношений окружающего мира (см. А. Н. Леонтьев, 1998, с. 8).

Иначе говоря, в качестве исходной предпосылки развития постулируются врожденные задатки способностей данного ребенка, которые могут получить или не получить своего развития в зависимости от условий окружающей среды. В этом смысле среда, очевидно, выступает в пассивной роли — как наличие или отсутствие условий, содействующих (или же препятствующих) развертыванию заложенных в ребенке свойств. А сам ребенок как носитель врожденных свойств занимает в этом случае активную позицию. Согласно другой, противоположной точке зрения, как отмечает далее Леонтьев, окружающая среда *«определяет»* развитие; она активно строит деятельность ребенка, лишь используя при этом врожденный фонд его личности» (там же). Нетрудно заметить, что при таком подходе окружающая среда рассматривается в роли активно действующего фактора (по нашей логике, в роли квазисубъекта), который *«активно строит деятельность ребенка»*, используя его врожденные задатки. Сам же ребенок оказывается в пассивной, подчиненной окружающей среде позиции, то есть, согласно нашей логике, принимает на себя объектную роль.

И далее автор задает принципиальный, на мой взгляд, вопрос, который по сути предопределяет его методологическую позицию:

«В каких связях и отношениях изучался педологией *каждый данный предмет, входящий в состав среды?»* (курсив мой. — В.П.). И тут же отвечает: «В лучшем случае, он изучался, — и это ясно видно из тех по сути скорее краеведческих требований, которые в этом смысле формулировались педологией — безотносительно к ребенку, то есть как момент объективной общественной исторической действительности» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 8).

Как видим, главным для Леонтьева является вопрос, находятся ли *«предметы, входящие в состав среды»* в каком-либо отношении к ребенку или они рассматриваются сами по себе, безотносительно к этому ребенку? Этот вопрос и ответ на него нужны автору для того, чтобы затем сказать, что о *«предметах, входящих в состав среды»* нельзя говорить безотносительно к ребенку, так как их значение для его развития определяется его отношением к ним, формирующимся в деятельности с этим предметом. Вспомним, что:

«Данный предмет и становится средой лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности» (А. Н. Леонтьев, 1998, с. 8).

В данном случае Леонтьев задает методологическое требование, только при выполнении которого предметы, окружающие человека, могут и должны рассматриваться как *«окружающая среда»*. А именно о предмете в пространственном окружении человека можно говорить

как о среде только в том случае, если он (этот предмет) рассматривается в отношении к данному человеку как субъекту деятельности, содержанием (объектом) которой является этот предмет. Сам по себе этот предмет в качестве среды рассматриваться не может. Однако и для педологического подхода, в том числе и для Выготского, исходным является требование постулирования отношения «человек — среда» как действительно исходной методологической предпосылки рассуждений о развитии ребенка.

В чем же отличие и есть ли оно? С моей точки зрения, отличие есть, и существенное.

Для Выготского виды деятельности входят в «состав» среды, и ребенок посредством речевого общения овладевает ими в совместной деятельности со взрослыми или с другими детьми как носителями деятельности данного вида. И в этом смысле указанное исходное отношение «человек—среда» является действительно первичным по отношению к представленной в данной среде деятельности того или иного вида. Поскольку ребенок еще не овладел ею, ему это еще только предстоит сделать. Соответственно, деятельность (различные виды деятельности) в педологических рассуждениях о взаимодействии человека и среды выступает вторичной по отношению к среде, компонентом которой она (эта деятельность) является.

Для Леонтьева же соотношение «деятельности» и «среды» как исходных понятий для педологических рассуждений о взаимодействии в системе «индивид — среда» имеет противоположный смысл. Согласно его позиции исходной предпосылкой для любых рассуждений об окружающей среде как одном из базовых понятий педологического подхода должно являться предварительное постулирование деятельности («действительности деятельности», по его словам), содержание которой формирует отношение к данному предмету и субъектом которой является данный индивид. Следовательно, отношение «индивид — среда» оказывается в логическом плане вторичным относительно деятельности, выполняемой данным индивидом. Более того, это отношение обретает иной смысл, чем оно имеет в педологии, и в том числе в работах Выготского, а именно «индивид как определенность субъекта деятельности — среда как определенность предмета этой деятельности». Но такая определенность, заданность «предмета как среды» делает понятие среды излишним. Чтобы показать это, еще раз процитируем выделенный выше вопрос Леонтьева: «В каких связях и отношениях изучался педологией *каждый данный предмет, входящий в состав среды?*». Именно в подчеркнутых словах кроется ключ, открывающий противоречие в его рассуждениях о «предмете», «среде» и «деятельности».

Ведь скрытый смысл этой фразы означает, что среда состоит из данных предметов, то есть представляет собой совокупность *отдельных*,

перцептивно и функционально выделенных предметов той или иной деятельности. Это действительно так, но только при допущении, что эти предметы, входящие в состав среды, *уже кем-то перцептивно выделены* (восприняты) именно как предметы и *вербально-понятно обозначены* как предметы. Однако таковыми они становятся, как совершенно справедливо говорит Леонтьев, лишь в деятельности и посредством деятельности.

В чем же противоречие, о котором сказано выше?

Противоречие в том, что, с одной стороны, согласно Леонтьеву, среда состоит из данных предметов («каждый данный предмет, входящий в состав среды»), а с другой стороны, нельзя рассматривать предмет в качестве среды безотносительно к «действительности деятельности» и индивиду как ее субъекту¹.

Но «действительность деятельности» ограничивает неопределенное многообразие свойств и отношений окружающей среды до функциональной заданности, определенности «данного предмета». Тем самым понятие «среда» лишается смысла, поскольку данность отдельного предмета не может соответствовать понятию среды как многообразию свойств и отношений окружающего мира, которое структурируется каждым индивидом по-разному, в зависимости от его индивидуально-типологических особенностей, потребностей, функциональных и целевых установок.

Если следовать вышеприведенным рассуждениям Леонтьева, то «предмет как среда» с определенностью его свойств, которые заданы деятельностным отношением субъекта деятельности, может логически рассматриваться только как «объект» деятельности данного субъекта. Но тогда понятие среды оказывается лишним, так как среда не может состоять из данности одного отдельного предмета.

Леонтьев прав, отмечая метафизический характер вышеприведенных рассуждений Выготского о среде, ибо содержание *среды* последний действительно рассматривает абстрактно, безотносительно к индивидам, взаимодействующим с этой средой. Но, с другой стороны, задавая свойства среды видом деятельности, субъектом которой является взаимодействующий с ней индивид, Леонтьев ограничивает развитие этого индивида «прокрустовым ложем» целеполагания и предметного содержания именно этой, данной деятельности. Однако развитие человека не может ограничиваться рамками деятельности только одного вида, оно должно быть

¹ Однако на это можно возразить, что нельзя также рассматривать предмет, входящий в состав среды, и *безотносительно к другим предметам*, входящим в состав этой же среды, ибо прежде чем стать «объектом» деятельности данного субъекта этот предмет должен быть функционально и перцептивно выделен из среды как отдельность (см.: В. А. Барбанищikov, 2000, 2001).

полифункционально, и, следовательно, должны рассматриваться и такие условия, которые обеспечивают освоение им разных видов деятельности и посредством этого — развития разных сфер психики и полифункциональных способностей как составляющих целостное сознание ребенка.

1.3.2. Образовательная среда как часть социокультурной среды

История показывает, что интерес к понятию «среда» как одного из ведущих факторов обучения и развития детей растаял после печально известного «Постановления ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов от 4.06.1936 г.».

Новая волна интереса к образовательной среде как фактору, условию обучения и развития детей и, естественно, как понятию педагогической и психологической науки и практики возникла в 1990-е годы в так называемый перестроечный период развития нашей страны и соответствующего реформирования российского образования.

Мощный прорыв в проблеме образовательной среды был обеспечен, на мой взгляд, прежде всего, работами *В. В. Рубцова* с сотрудниками по психологии проектирования коммуникативно-ориентированной учебной среды, в которых были представлены различные модели организации совместной деятельности детей и взрослых в коммуникативно-ориентированных учебных средах с использованием компьютерных средств (Коммуникативно-ориентированные..., 1996; *В. В. Рубцов*, 1987, 1996, 1997).

Такое же значение имели и работы сотрудников ЦКФЛ РАО под руководством *В. П. Лебедевой*, *В. А. Орлова* и *В. И. Панова*. Так, в выполненной в ЦКФЛ РАО работе *В. А. Ясвина* «Образовательная среда: моделирование и проектирование» (1997) впервые были приведены в определенную систему педагогические представления о школьной (воспитательной) среде, психологические и эколого-психологические представления об образовательной среде, что позволило дать определение именно понятию «образовательная среда», определить ее структуру и, соответственно, параметры ее проектирования, моделирования и экспертизы.

Особое место в ряду этих работ занимает подход к пониманию образовательной среды, предложенный *В. И. Слободчиковым* (2000). Более подробно разные модели образовательной среды будут рассмотрены ниже в главе, посвященной моделям образовательной среды.

Тем не менее, несмотря на значительное количество психологических и педагогических исследований, которые посвящены проблемам образовательной среды в школе, единая позиция в определении понятия «образовательная среда» и ее структуры, в понимании функций

образовательной среды, методов ее проектирования и экспертизы и других аспектов этой проблемы пока еще находится на стадии формирования (И. А. Баева, 2002; Е. А. Климов, 2001; В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина, 2002; В. И. Панов, 2000, 2005, 2006; В. А. Ясвин, 1997, 2000; 2-я и 3-я Российские..., 2003; и др.). В качестве одной из причин такого положения называют относительно недавнее выделение образовательной среды в качестве объекта педагогических и психологических исследований (Результаты..., 1999). Это верно, но более вероятной причиной все-таки является различие в методологических предпосылках и эмпирических основаниях, которые используются разными авторами для теоретических и практических исследований проблемы образовательной среды.

Обычно, используя понятие «образовательная среда», педагоги и психологи хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация ребенка происходят не только под воздействием обучающих и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей данного ребенка. Эффективность указанных действий, как и собственно обучение и развитие ребенка, всегда происходят в определенных пространственно-предметных, межличностных, социокультурных условиях, которые могут и способствовать, и затруднять обучение и развитие ребенка под влиянием педагогических воздействий. Учебно-воспитательный процесс всегда происходит в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, качество которого несомненно оказывает влияние на развитие и становление участников этого процесса и на эффективность этого процесса в целом.

В настоящее время в соответствии с ориентирами развития российского образования, обозначенными в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», должно произойти смещение акцента с парадигмы традиционного обучения на образовательные парадигмы, которые должны быть ориентированы:

- **во-первых**, на *конструирование способов получения новых знаний*, то есть тех знаний, которых нет в субъективном опыте обучающегося, но которые необходимы ему для решения поставленной перед ним задачи и/или преодоления вставшей перед ним проблемной ситуации, причем не только учебной, но и социальной. Поэтому в последние десятилетия в России (как, впрочем, и в других развитых странах) происходит переход от традиционных технологий обучения репродуктивного типа к *образовательным технологиям развивающего типа*, для которых характерно использование предметных знаний и умений в качестве средства развития познавательных

и социальных способностей обучающихся посредством *актуализации творческого потенциала* педагога и обучающегося;

- **во-вторых**, на *формирование способностей* не только познавательных, но и коммуникативных, с одной стороны, а с другой — *развитие в ходе обучения* не только интеллектуальной, но и *других сфер сознания* обучающегося: эмоциональной, личностной, духовно-нравственной и, конечно же, телесной (соматопсихической), выражающей состояние здоровья обучающегося. Поэтому во всем мире, и в России в том числе, наблюдается акцентированное внимание к личностно-ориентированным технологиям обучения и воспитания подрастающего поколения, а также к тенденции перехода от развивающего обучения к *развивающему образованию*;
- **в-третьих**, на развитие потребности в *непрерывном образовании и самообразовании*, основу которых составляют *экономные образовательные технологии*, «сквозные» для разных ступеней и этапов обучения и потому экономящие время и силы обучающихся на освоение учебных предметов. Принципиально важно, что экономия в данном случае должна осуществляться не за счет сокращения объема знаний и умений, а за счет применения образовательных технологий развивающего типа и указанных «сквозных» учебных программ;
- **в-четвертых**, на *развитие рефлексивной сферы сознания и мышления* обучающихся, без развития которой невозможно *профессиональное, личностное и социальное самоопределение* обучающегося в условиях изменяющегося общества и сосуществования в нем различных социальных общностей людей. Поэтому особое значение приобретают коммуникативно-развивающие технологии, построенные на *совместно-распределенных формах учебной и проектно-исследовательской деятельности*.

Учитывая глобальный (планетарный) масштаб и темпы развития современных производственных и информационных технологий, сохранение экологического равновесия на Планете (концепция устойчивого развития) и, соответственно, сохранение жизни и человечества на Земле XXI века становится невозможным без изменения экономической парадигмы развития человечества на *экологическую* (В. Хесле, 1984). Соответственно, приоритет в образовательных технологиях XXI века должен перейти к тем развивающим и личностно-ориентированным технологиям, которые обеспечивают *формирование эколого-ориентированного сознания человека будущего*, то есть формирование у обучающихся способности *быть субъектом экологического развития* системы «человек—Планета».

Вышеперечисленные позиции означают, что *объектом развития обучающегося* должны быть не только знания и умения по отдельному учебному предмету и даже не способности по конструированию способов их получения, а *сознание обучающегося в целом*, включая все его сферы: познавательную (интеллектуальную), личностную, эмоционально-волевою, телесную и духовно-нравственную.

Это означает, что приоритет должен перейти к образовательным технологиям, создающим условия и возможности (образовательную среду) включения обучающегося в разнообразные виды деятельности: от игровой и учебной до коммуникативной и проектно-исследовательской, от репродуктивно-исполнительской до творческой; поскольку освоение разных видов деятельности является необходимым условием для развития *полифункциональности и толерантности сознания* обучающегося и педагога.

Реализация вышеперечисленных требований к развитию образования в XXI веке возможна только при условии использования *психологических особенностей, закономерностей и принципов развития обучающегося* (то есть развития познавательной, личностной и других сфер его сознания) в качестве исходного основания для проектирования и создания *образовательных систем и технологий* (единства целей, содержания, методов и условий обучения), включая *образовательную среду* как условие их практического воплощения.

1.3.3. Основные модели образовательной среды

Эколого-личностная модель

Одно из наиболее разработанных направлений исследования феномена, обозначаемого как «образовательная среда», представлено в работах В. А. Ясвина (1997, 2000). В методологическом отношении оно опирается на экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, в основе которого, как уже отмечалось, лежит понимание окружающей среды как среды обитания, то есть совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (человека или представителя какого-либо биологического вида) (Дж. Гибсон, 1988). Ключевым в этом определении является понятие «возможность», с помощью которого Дж. Гибсон связывает, с одной стороны, потребности индивида, а с другой — физические (пространственные и иные) свойства и отношения окружающего мира как находящиеся во взаимодополнительном соотношении.

Исходя из этого и основываясь на достаточно подробном анализе различного понимания образовательной среды в педагогической и психологической литературе, В. А. Ясвин дает определение, согласно которому понятием «образовательная среда (или среда образования)» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (В. А. Ясвин, 1997, с. 11-12; 2001, с. 14).

В качестве другой методологической предпосылки своего подхода к образовательной среде В. А. Ясвин использует педагогические представления о личности учащегося и о влиянии на нее школьной среды, почерпнутые из трудов таких известных педагогов, как Я. Корчак, П. Ф. Лесгафт, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталотци и др.

Опираясь на выделенные Я. Корчаком типы «воспитывающей среды» и подкрепив их «школьными типами» личности ребенка по П. Ф. Лесгафту, В. А. Ясвин (1997, 2000) предложил рассматривать в качестве базовых четыре типа образовательной среды: *догматический*, *карьерный*, *безмятежный* и *творческий* (более подробно см. ниже: раздел 1.5.3 и приложение 1).

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования, В. А. Ясвин (1997, 2000) следует своему определению, согласно которому, чтобы обладать развивающим эффектом, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (то есть и учащихся, и педагогов). Этот комплекс включает три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

- *пространственно-предметный* компонент (помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т. п.), который должен обеспечивать разнородность пространственных условий (гетерогенность и сложность), связность их функциональных зон, гибкость (возможность оперативного изменения), управляемость, символическую функцию, индивидуализированность и аутентичность (сообразность жизненным проявлениям);
- *социальный компонент*, который должен обеспечивать взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов (педагогов, учащихся, родителей, представителей администрации и др.) межличностными взаимоотношениями, включая ролевые функции и уважение друг к другу, преобладающее позитивное настроение всех субъектов, их сплоченность и сознательность, авторитетность;

- *психодидактический компонент*¹, то есть содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса и обеспечивающий соответствие целей обучения, его содержания и методов психологическим, физиологическим и возрастным особенностям развития детей.

Таким образом, разработанная *В. А. Ясвиным* модель образовательной среды построена посредством переноса на образовательное пространство школы той логики изучения восприятия природной среды и отношения к ней, которые были разработаны в психологии экологического сознания и в педагогике воспитания личности. Поэтому, с одной стороны, исходным является понятие об окружающей среде как среде обитания, обеспечивающей возможность удовлетворения жизненных потребностей живого организма, в данном случае человека. Ключевыми понятиями выступают: возможность, потребность, взаимодополнительность, личность обучающегося. В качестве другого исходного основания построения экологической модели образовательной среды стали представления об образовательной среде в школьном обучении крупнейших педагогов (*Я. Корчак, А. С. Макаренко* и др.) и об особенностях личности школьника, которые формируются под влиянием тех или иных условий школьного обучения.

Существенно, что вслед за *Дж. Гибсоном В. А. Ясвин* строит свое понимание образовательной среды на взаимодополнении двух данностей — данности мотивов и потребностей индивида и заданности определенных свойств (качеств) внешнего мира, предоставляющих (или, напротив, ограничивающих) возможности для его обучения и развития, причем это взаимодополнение складывается во взаимодействии (жизнедеятельности) индивида с внешним миром.

Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды

Образовательная среда понимается *В. В. Рубцовым* (1996, 2001) как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания-умения-навыки учебной и коммуникативной деятельности. Исходным основанием такого подхода

¹ Надо отметить, что «психодидактический» — это первоначальное название данного компонента. Но дальнейшее развитие этой тематики привело и *В. А. Ясвина*, и автора этой книги к тому, что это не очень удачное обозначение. Поэтому в дальнейшем он будет называться в разных случаях по-разному: технологический (*В. А. Ясвин*), деятельностный (*В. И. Панов*). То же относится и к названию «социальный компонент».

к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной с взрослым и/или с другими субъектами образовательного процесса (*В. В. Рубцов, 1996*). Наиболее эффективной для психического развития учащихся является такая образовательная среда, которая построена на неразрывной связи целей и задач образования и самой технологии обучения, а также задач возрастного развития учащихся. Причем одна из причин возникновения проблем с развитием детей заключается в том, что учебную работу обычно начинают с уровня реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды.

Такой подход к пониманию образовательной среды по-иному высеивает предмет и смысл образования.

Во-первых, оно становится развивающим, когда знания-умения-навыки по учебным предметам передаются педагогом не сами по себе, а встроенными в форму сотрудничества, составляющего основу данной общности.

Во-вторых, образование приобретает смысл развивающихся общностей учащегося и педагога, самих учащихся, причем в зависимости от возраста учащихся эти общности должны создавать условия для решения различных задач возрастного развития учащихся.

В то же время, рассматривая школьную образовательную среду в качестве объекта психологической экспертизы, *В. В. Рубцов (2000)* определяет ее как «более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» (*В. В. Рубцов, 2000, с. 177*). В соответствии с этим определением его сотрудники *Н. И. Поливанова* и *И. В. Ермакова* выделяют следующие структурные компоненты образовательной среды: «...внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т. д.» (*Н. И. Поливанова, И. В. Ермакова, 2000, с. 205*).

Антрополого-психологическая модель образовательной среды

Иной подход к пониманию образовательной среды предлагает *В. И. Слободчиков (2000)*. В качестве исходной предпосылки для введения понятия образовательной среды он рассматривает принцип развития, подчеркивая, что развитие в современном человекознании рассмат-

ривается одновременно и как естественный, спонтанный процесс («по сущности природы»), и как процесс искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной «деятельности развивания» («по сущности социума»), и как саморазвитие, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, а выражает фундаментальную особенность человека «становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. И с этой точки зрения подлинно развивающим образованием может считаться то, и только то, которое реализует все три типа развития, центральным из которых (и в этом смысле сущностным) является саморазвитие» (В. И. Слободчиков, 2000, с. 173).

В своем подходе В. И. Слободчиков, как и В. В. Рубцов, тоже использует понятие совместной деятельности субъектов образовательного процесса, но в другой логике, подчеркивая относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. При этом Слободчиков опирается на два различных смысла самого понятия «среда»:

- 1) «как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку, и соответственно — границу, определяемую масштабом защиты от среды и ее утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации)»;
- 2) как среда, понимаемая через «другой ряд представлений, где *среда* — есть *средина* = *сердцевина*, *связь* = *средостение*, *средство* = *посредничество*» (В. И. Слободчиков, 2000, с. 175).

В качестве параметров (показателей) образовательной среды В. И. Слободчиков предлагает использовать: ее *насыщенность* (то есть ресурсный потенциал) и *структурированность* (то есть способ ее организации).

При этом в зависимости от типа связей и отношений, структурирующая данную образовательную среду, он выделяет три разных принципа ее организации:

- *единообразие*, для которого характерно доминирование административно-целевых связей и отношений, определяемых, как правило, одним субъектом — властью; в этом случае показатель структурированности стремится к максимуму;
- *разнообразие*, при котором связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы, вследствие чего начинается атомизация образовательных систем и разрушение единого образовательного пространства; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к минимуму;

- *вариативность* (как единство многообразия), когда связи и отношения имеют кооперирующий характер, благодаря чему происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к оптимуму.

Существенно отметить, что в контексте своего подхода *В. И. Слободчиков* соотносит и дифференцирует понятие образовательной среды с такими понятиями, как «место образования» и «образовательное пространство». При этом создание образовательного ресурса, выступая в качестве нетрадиционной педагогической задачи, превращает наличное социокультурное содержание данного образовательного пространства в средство и содержание образования, то есть в собственно образовательную среду.

Нетрудно заметить, что образовательная среда «по Слободчикову» представляет собой не «данность совокупности влияний и условий», как это отмечено в подходе *В. А. Ясвина* и *С. Д. Дерябо*, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы¹

Сегодня школа рассматривается как социальный институт, обеспечивающий выпускникам социальную зрелость, так необходимую в посткризисный период развития общества.

Реализация целей и задач современной школы предполагает:

- создание благоприятных условий и возможностей для полноценного развития личности за счет многообразия типов и видов образовательных учреждений и вариативности образовательных программ;
- систематическое обновление содержания образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологии, развитие непрерывной системы образования, преемственность уровней и ступеней образования, поддержку инновационной деятельности;

¹ Эта модель образовательной среды реализована на базе школ ЦКФЛ РАО, ныне — Центр экспериментальной психодидактики РАО (ЦЭПД РАО) коллективом таких авторов, как *В. П. Лебедева*, *В. А. Орлов*, *В. А. Ясвин* и др.). Текст дан по материалам текстов *В. П. Лебедевой* с соавторами (1996-2002).

- последовательную ориентацию на культуросообразность образования, призванную обеспечить формирование духовного мира человека;
- адаптацию учащихся к социальным изменениям, формирование устойчивых мотивов и установок активно влиять на условия достижения как личного успеха, так и общественного прогресса, совершенствование системы работы с одаренными детьми и молодежью, расширение сети и качественное обновление деятельности образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями и слабым здоровьем и детей, нуждающихся в психолого-педагогической коррекции;
- формирование системы научных знаний, умений применять их в различных видах практической деятельности, информатизацию и компьютеризацию образования, освоение новейших средств информационных и телекоммуникационных технологий, развитие дистанционного обучения.

Ключевым и значимым для каждого обучающегося является тенденция на систематическое обновление содержания образования и адаптация школьников к данному обновлению.

Движение теоретической мысли в усовершенствовании индивидуализации педагогического процесса средствами дифференциации приводит к личностно-ориентированному обучению, где построение образовательных процессов — обучения и учения — идет от **личности школьника**, от значимости его **индивидуального субъектного опыта** (изначально признаваемого, независимо от возраста), от сформированности его познавательных способностей. Если традиционная система обучения держалась на таком концептуальном положении, что школьник в результате специальной организации обучения и воспитания при целенаправленных педагогических воздействиях становится личностью, то развивающее образование признает за школьником приоритет его индивидуальности, его значимости как субъекта познания до погружения его в образовательную среду, специально смоделированную образовательным учреждением.

Механизм реализации индивидуальных образовательных траекторий заключается в разработке для каждого обучающегося:

- индивидуального педагогического проекта аутентичной (соответствующей индивидуальным личностным потребностям) образовательной среды;
- индивидуального образовательного учебного плана;
- индивидуального выбора образовательных программ и их уровней по каждой учебной дисциплине.

Организация образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных планов и программ требует как его вариативного содержания, так и вариативных методов, средств, форм. Индивидуальные образовательные планы и программы разрабатываются в соответствии с персональными жизненными целями и образовательными задачами обучающихся, которые конкретизируются в процессе диалога с самими обучающимися и их родителями.

Проектирование индивидуальных режимов жизнедеятельности обучающихся осуществляется на основе диагностических данных об их здоровье, их физиологических и психофизиологических особенностях, интересах, склонностях и жизненных планах.

Авторы целенаправленно обращают внимание учителя на 1-ю и 3-ю ступени обучения. Определение профилей обучения (естественнонаучного, гуманитарно-филологического, социально-экономического, физико-математического, технико-технологического, художественно-эстетического и др.) осуществляется на основе познавательных интересов и способностей учащихся, а также с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды.

Экопсихологический подход и модель образовательной среды

Близким к указанным подходам к пониманию образовательной среды является и экопсихологический подход, разрабатываемый нами на базе различных образовательных учреждений в рамках психодидактической парадигмы развивающего образования (*В. И. Панов, 1996–2004*). Речь идет об образовательных учреждениях, являющихся экспериментальными площадками (в прошлом и до настоящего времени):

- Центр развития творчества детей и юношества «Радужный» ЮУО г. - Москвы, где эта работа проводится с 1991 года совместно с *Л. М. Богатыревой, Ш. Р. Хисамбековым* и другими (*В. И. Панов, Л. М. Богатырева, А. А. Прудцева, В. С. Юркевич, 1996; В. И. Панов, Л. М. Богатырева, 2003*, Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция), 2000);
- ЦКФЛ РАО (ЦЭПД РАО) г. Черноголовка Московской области, где эта работа проводилась совместно с *В. П. Лебедевой, В. А. Орловым* и другими сотрудниками с 1992 года (*В. П. Лебедева с соавт., 1996–2002*); лицей № 1524 для одаренных детей ЮВУО г. Москвы, где этот же подход реализуется совместно с *Т. В. Хромовой* и другими (*В. И. Панов с соавт., 1996, 1997; В. И. Панов, Т. В. Хромова, 2003*);

- НОУ НОП центр г. Красноармейска Московской области (*В. Н. Смирнов и О. Р. Клюева*);
- Самарский муниципальный университет Наяновой, концептуализация образовательной среды которого была произведена с помощью данного подхода в 2002–2003 годах (*В. И. Панов, М. В. Наянова, 2003; О. В. Грошева, В. И. Панов, М. В. Наянова, 2003*).

В функциональном отношении образовательная среда в соответствии с психодидактическими и экопсихологическими принципами должна быть направлена на создание условий, обеспечивающих возможность:

- социализации учащихся в соответствии с возрастными этапами развития (проживания Детства), индивидуальными потребностями и в соответствии с социально-экономическими и культурологическими ценностями жизни в человеческом обществе;
- развития у учащихся субъектных качеств, то есть способности быть субъектом осваиваемых видов деятельности и субъектом своего физического, познавательного и личностного развития;
- включения учащихся в различные виды совместной деятельности между собой и со взрослыми (игровой, учебной, коммуникативной, художественной, спортивной, допрофессиональной и др.) как необходимого условия удовлетворения природной и социальной потребности в развитии природных задатков и способностей;
- развития актуального уровня способностей учащихся и актуализации зоны их ближайшего развития (по *Л. С. Выготскому*);
- проявления творческой природы развития психики в форме индивидуальности психических процессов, психических состояний, сознания и поведения учащихся, представляющих содержательную сторону развития всех сфер психики, то есть не только познавательной (интеллектуальной), но и других сфер, составляющих структуру сознания: телесной (соматопсихической), эмоциональной, личностной и духовно-нравственной, включая способность к произвольной регуляции своих действий и состояний;
- природосообразности (экологичности) образовательных технологий и их практической реализации в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся. Соответственно этому образовательная технология и образовательная среда в целом должны создавать на каждой ступени обучения условия, соответствующие их возрастным и индивидуально-психологическим особенностям развития.

Исходным основанием для эконсихологической модели образовательной среды служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек — окружающая среда» (В. И. Панов, 2001, 2004). Согласно такому подходу¹ под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

Последнее предполагает учет не только особенностей возрастной периодизации развития детей и взрослых, но и социальный заказ на продукт системы образования. Исходя из этого образовательная среда должна быть направлена:

- **во-первых**, на создание образовательных условий для раскрытия творческого потенциала разных сфер психики учащегося и его способностей (физических, эмоциональных, познавательных, личностных, духовно-нравственных);
- **во-вторых**, на создание условий, обеспечивающих возможность удовлетворения потребностей данного учащегося в соответствии с индивидуальными интересами и особенностями и задачами возрастной социализации;
- **в-третьих**, на применение таких образовательных технологий, которые соответствуют природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся, то есть отвечать принципу экологичности.

Исходя из этого и частично следуя логике, предложенной Г. А. Ковалевым (1993) и разработанной далее Ю. Г. Панюковой (Ю. Г. Абрамовой) (1995, 2003), В. В. Рубцовым и Т. Г. Ивошиной (2002), В. А. Ясвиным (1997, 2000) и др., в качестве основных структурных компонентов образовательной среды, согласно эконсихологическому подходу, выступают *деятельностный* (технологический), *коммуникативный* и *пространственно-предметный* компоненты.

1. **Деятельностный, или технологический, компонент** представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. Тем самым он создает условия для реализации принципа единства обучения и раз-

¹ Ранее в некоторых публикациях мы его называли психодидактическим подходом, что в данном случае не совсем корректно.

вития посредством овладения (включения, погружения) видов деятельности, необходимых для возрастной социализации¹ учащихся. Существенно, что речь идет здесь не только об учебной деятельности, но в зависимости от возраста и от индивидуально-типологических особенностей учащихся, также и об игровой деятельности, об общении, о проектно-исследовательской, профилированной и т. п. Подбор этих деятельностей в общеобразовательном и дополнительном компонентах учебно-воспитательного процесса определяется теми социальными, психологическими и дидактическими целями обучения и развития, которые реализует данная образовательная система и которые выступают в качестве системообразующего начала для определения содержания и методов обучения в данном образовательном учреждении. Важно отметить при этом, что, в о - п е р в ы х, образовательная технология должна соответствовать возрастным особенностям развития вашего контингента обучающихся и обеспечивать возможность решения соответствующих психологических задач развития:

- на этапе начального обучения — это овладение учебной деятельностью как условием формирования психологических структур ее произвольной регуляции;
- на этапе основной школы — это овладение социально-коммуникативными видами деятельности (общение, совместная предметная деятельность) как условием для личностного самоопределения подростка;
- на этапе старшей профилированной школы — это освоение проектирования личностью своего жизненного пути и подготовка к профессиональной деятельности как условие социального (личностного и профессионального) самоопределения школьника.

Соответственно этому, образовательная технология и образовательная среда в целом должны создавать на каждой ступени обучения те условия, которые необходимы учащемуся в соответствии с его возрастными и индивидуально-психологическими особенностями развития. В о - в т о р ы х, нетрудно заметить, что базовым психическим новообразованием, «пронизывающим» все этапы возрастного развития является произвольность и осознанность регуляции (саморегуляции) своей познавательной, эмоциональной и личностной активно-

¹ Еще раз уточним, что под возрастной социализацией в данном случае понимается процесс овладения видами деятельности, которые являются ведущими (по Д. Б. Эльконину) для данного индивидуального и возрастного этапа развития и овладение которыми является необходимым условием и средством формирования психических новообразований, необходимых для перехода к следующему этапу возрастного индивидуального развития.

сти обучающихся. Причем, поскольку на этапе начального школьного обучения развитие регуляторных способностей школьника происходит преимущественно посредством овладения учебной деятельностью, то в качестве обеспечивающих ее психических новообразований выступают когнитивно-регуляторные структуры. Тогда как на последующих этапах возрастного развития школьников акцент развития их произвольной регуляции смещается на формирование личностно-регуляторных структур, обеспечивающих регуляцию эмоциональной и личностной активности в социально-коммуникативных и допрофессиональных видах деятельности. Понятно, что несвоевременность и недостаточный уровень сформированности указанных регуляторных структур (способностей) будет создавать обучающемуся дополнительные трудности (психологический барьер) при переходе с одной ступени обучения на другую, а также при переходе из одного образовательного учреждения в другое (*Н. Ф. Круглова, О. А. Конопкин, В. И. Панов, 2001; В. И. Панов, Т. Ю. Герасимова, 1996*).

2. Поскольку освоение любой деятельности происходит посредством коммуникативного взаимодействия (от общения до обмена действиями, операциями, ролями), то следующим компонентом образовательной среды выступает **коммуникативный компонент**. Он представляет собой «пространство» межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и, естественно, указанных выше способов (типов) взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и с другими ее субъектами (объект-субъектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий и т. д.). При этом обнаруживается необходимость различения таких педагогических действий, которые реализуют «педагогическое воздействие» (субъект-объектный тип взаимодействия с учеником), «педагогическое взаимодействие» (субъект-субъектный тип взаимодействия) и «педагогическое содействие», фасилитация (субъект-порождающий тип взаимодействия).
3. **Пространственно-предметный компонент**, то есть пространственные условия и предметные средства, совокупность («пространство») которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды. Ключевыми понятиями здесь выступают «территориальность», «персонализация», «место—ситуация» и др., подробно рассмотренные *Ю. Г. Пашковой (Ю. Г. Абрамовой) (1995, 2003)* и *В. А. Ясвиным (1997, 2000)*;

Соответственно, проблема психического развития детей в экпсихологической модели образовательной среды предстает как проблема со-

здания такой образовательной среды и такого взаимодействия между ее субъектами, которые бы способствовали проявлению творческой природы развития психики в системе «учащийся — образовательная среда». Необходимыми условиями для этого являются следующие.

- Создание условий для проявления скрытых и развития проявленных интересов и способностей учащихся посредством включения их в разнообразные виды деятельности, необходимые для возрастной социализации.
- Формирование у учащегося и у педагога способности быть субъектом образовательной среды как развивающейся системы и своего собственного развития как субъекта этой системы.
- Смещение акцента с репродуктивных форм педагогической деятельности, построенной по принципу трансляции (передачи) ученикам знаний-умений-навыков по данному предмету, на продуктивные формы педагогической деятельности по организации такого взаимодействия (сотрудничества) между субъектами образовательного процесса, при котором они образуют коллективного (совокупного, группового) субъекта совместно-распределенной деятельности как необходимого условия актуализации их творческого потенциала и потребности в саморазвитии (*В. И. Панов*, 2000, 2002; *В. В. Рубцов*, 1996).
- Полифункциональность и полисубъектность образовательной среды, обеспечивающие формирование детских и детско-взрослых общностей как совокупных субъектов этой среды. Причем это относится не только к «школьной» образовательной среде, но в еще большей мере к образовательной среде, создаваемой учреждениями дополнительного образования. Роль этих учреждений как средства социализации будет постоянно возрастать.
- Создание условий для формирования рефлексивной позиции, когда индивид обретает способность «смотреть и анализировать себя со стороны», то есть умеет на разных уровнях своего сознания относиться к себе самому как к Другому, отвечая на вопросы не только «ЧТО я делаю?», но и на вопросы «КАК?», «ЗАЧЕМ?» и «исходя ИЗ ЧЕГО?». Тогда применительно к экспертизе и проектированию образовательной среды указанная рефлексивная позиция заставляет ответить самому себе на традиционные вопросы: КОГО учить — психолого-педагогические особенности контингента обучающихся, ЗАЧЕМ учить — социальная, психологическая и дидактическая обусловленность целей и задач обучения, включая осознание и выбор жизненных ценностей и духовно-нравственных целей образовательного процесса, ЧЕМУ учить — осознание и выбор предметного

материала, КАК учить — осознание и выбор способа и методов преподавания и взаимодействия, ГДЕ учить — соотнесение предшествующих позиций со спецификой данного образовательного учреждения. Ответы на эти вопросы лежат на пересечении психологии, экопсихологии и дидактики развивающего образования, что собственно и образует проблемное поле психодидактики современного образования. Поиск в этом направлении представляет собой наглядный пример интеграции науки и образования, поскольку может проводиться только совместными усилиями психологов, дидактов и учителей-практиков на базе образовательных учреждений различного типа.

Принципиальным отличием экопсихологической модели образовательной среды является то, что ее реализация в рамках психодидактической парадигмы требует превращения базового (или повышенного) уровня знаний-умений-навыков из **цели обучения в средство развития** познавательных, творческих и личностных возможностей учащегося в его взаимодействии с образовательной средой. В итоге это означает, что предметом развития при таком подходе к обучению становится **знание** учащихся и педагогов.

1.3.4. К проблеме напряженности образовательной среды

Изменение социальной ситуации в стране и связанное с этим изменение целей и ценностей в системе образования привели к возникновению различных учебных заведений школьного типа (общеобразовательные и специальные школы, гимназии и лицеи, и т. д.). Причем отличаются они друг от друга не только содержанием учебных программ, но и той напряженностью интеллектуального и эмоционального состояния учащегося, которая создается напряженностью данной образовательной среды в целом (*Т. Ю. Герасимова*, 1999; *Т. Ю. Герасимова, В. И. Панов*, 1996; *Т. Ю. Герасимова, Т. В. Хромова, В. И. Панов*, 1997).

В этом случае эмоциональное и интеллектуальное развитие учащегося во многом будет определяться тем, в какой мере данный учащийся сможет преодолевать эту напряженность, и тогда, можно сказать, в какой мере данная напряженная образовательная среда будет создавать развивающий эффект¹ для данного ученика.

Согласно литературным данным, развитие школьника как объекта психологического исследования, рассматривается по-разному. Общей

¹ Не останавливаясь на подробностях, следует отметить, что *В. С. Юркевич* (2001) говорит в этом случае о «развивающем дискомфорте», а *Т. В. Хромова* (2001) — о «развивающем микрокризисе».

особенностью подходов к проблеме развития школьника является отождествление исследуемого процесса развития с развитием одного из компонентов сознания данного индивида. Иначе говоря, проблема развития сводится (ограничивается) к проблеме развития либо какого-либо психического (чаще всего интеллектуального, познавательного) процесса у данного школьника или соответствующей возрастной категории, либо как развития у школьников способности быть субъектом (субъектом умственной деятельности (*Н. А. Менчинская* и др.), субъектом учебной деятельности (*В. В. Давыдов*), субъектом общественно-полезного труда (*Д. И. Фельдштейн*), субъектом процесса учения (*Е. Д. Божович*) и т. д.). Но в обоих случаях происходит отождествление (и, соответственно, ограничение) процесса развития школьника с развитием одного из аспектов (компонентов, сфер) его сознания. Применительно к школьному обучению — это чаще всего отождествление с его познавательным (интеллектуальным) развитием.

Между тем совершенно очевидно, что по своей природе психическое развитие ребенка представляет собой развитие его сознания как системного образования, включающего взаимосвязанное развитие телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной (социальной) и духовной сферы сознания.

Современная система образования характеризуется наличием разнообразных учебных заведений и учебных программ. При переходе из одной школы в другую (из школы в лицей, гимназию и т. п.) учащийся попадает в образовательную среду, отличающуюся от той, в которой он привык учиться. Следовательно, возникает и иная *учебная ситуация*.

Учебная ситуация является результатом взаимодействия образовательной среды, с одной стороны, и учащегося, с другой стороны. Образовательная среда проявляется через те условия, требования, которые закладываются определенной программой обучения, особенностями преподавания и общения конкретных учителей и т. п.

Для каждого учащегося учебная ситуация может быть в большей или меньшей степени напряженной. Эта напряженность может иметь положительную направленность, стимулировать усилия ребенка в работе над собой, приводить к более высоким результатам в учебной деятельности. В этом случае образовательная среда имеет развивающий характер («развивающий дискомфорт» — *В. С. Юркевич*). Но эта же напряженность может создавать интеллектуальный и эмоциональный барьер для вхождения в данную образовательную среду, когда учащийся не может справиться с напряжением, не может перестроить способ деятельности, характер поведения. И, как следствие этого, — барьер для интеллектуального и личностного развития данного индивида.

В данном случае ситуация обучения не только не способствует развитию, но и тормозит его.

Подобная напряженность резко усиливается в период смены образовательной среды, например, при переходе к обучению из обычной общеобразовательной школы в лицей для одаренных детей, из одной школы (и даже класса) в другую, при переходе с одной ступени обучения на другую.

Напряженность образовательной среды может иметь *объективный, субъективный и ситуационный* характер.

Объективный характер напряженности образовательной среды обычно обусловлен объективными особенностями, типом и спецификой данного образовательного учреждения. Речь идет прежде всего о большем количестве учебных предметов, о более обогащенном и углубленном их содержании, о режиме обучения и методах преподавания и, естественно, о повышенном уровне требований к учащимся и т. п. Однако об объективной напряженности образовательной среды можно говорить только относительно индивидуальных особенностей самих учащихся, так как одни и те же объем и методы обучения у одних учащихся могут не вызывать трудностей и напряженности, а для других они станут непреодолимой преградой.

Субъективная напряженность образовательной среды обусловлена такими факторами.

- Индивидуально-типологические физиологические, психологические и социальные особенности учащихся. Например, соотношение лево-праворукости, пониженные возможности к зрительному или слуховому восприятию, заикание, пониженная или, напротив, чрезмерно повышенная готовность к обучению, дети-сироты и т. п.
- Несформированность психологических структур, соответствующих данному возрастному периоду развития и необходимых для выполнения требуемых учебных действий. В частности и, как показывает наша практика, наиболее часто это недостаточно развитые способности к произвольной регуляции своей учебной деятельности и психических (в данном случае эмоциональных) состояний, поведения, общения с другими детьми и взрослыми.

Ситуационный характер напряженности образовательной среды обусловлен видом образовательной технологии, которая задает определенный тип взаимодействия учащихся с образовательной средой и тем самым определяет характер учебных ситуаций и соответствующий тип активности учащихся (ситуативная и/или надситуативная). Обычно в педагогике различают субъект-объектный и субъект-субъектный типы взаимодействия учащихся с образовательной средой, то есть в системе

«учащийся — образовательная среда». На самом же деле, как отмечалось выше, этих типов больше:

- объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся — образовательная среда» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью и в этом смысле объектностью с обеих сторон. Соответственно, учебная ситуация не требует от учащегося проявления собственной познавательной или иной активности;
- объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности, в форме *педагогического воздействия* со стороны педагога или других субъектов образовательной среды. Учебная ситуация провоцирует учащегося на так называемую ситуативную активность (*В. А. Петровский*), то есть активность реактивного и репродуктивного типа, диктуемую указанным воздействием и подчиненную ему;
- субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны учащегося (возможно совместно с педагогом) как субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам. Учебная ситуация актуализирует у учащегося его способности по преобразованию образовательной среды в соответствии со своими целями, что естественно приводит к изменению самой этой ситуации. Поэтому активность учащегося в этом случае обретает надситуативный характер репродуктивного типа;
- субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся — образовательная среда» активно взаимодействуют друг с другом. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга:
 - 1) *субъектно-обособленный*, когда каждый из компонентов занимает и практически реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, но не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность этого другого. Вследствие чего диалог или иная форма коммуникативного взаимодействия (общности, «встречи») между ними оказываются невозможными. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга и поэтому она провоцирует у учащегося ситуативную активность репродуктивного типа;

- 2) *совместно-субъектный или полисубъектный*¹, когда взаимодействие между компонентами образовательной среды имеет характер совместного действия. Взаимодействие носит характер «встречи и диалога с Другим», подчиненных совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т. д.

Исходя из этого субъектное воздействие одного субъекта на другого² в системе «учащийся — образовательная среда» строится, учитывая субъектные особенности этого другого субъекта (ценности, установки, способы действия и т. п.).

Однако подобное учитывание интересов другого не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности. Система «учащийся — образовательная среда» представляет собой в этом случае поле полисубъектного взаимодействия. Полисубъектного в том смысле, что каждый из взаимодействующих субъектов может преследовать в этом взаимодействии свои собственные цели, отличные от целей других, взаимодействующих с ним субъектов. В частности, это может быть ситуация, когда учащийся преследует цель сдать экзамен хотя бы на «удовлетворительно», а педагог — сформировать у учащегося базовые понятия по сдаваемому учебному предмету. Как ни парадоксально, но в данном случае мы имеем дело с проявлением надситуативной активности репродуктивного вида, поскольку каждый из компонентов остается тем же, чем он был до начала подобного взаимодействия;

- 3) *субъект-порождающий*, когда взаимодействие в системе «учащийся — образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность. В свою очередь, это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и,

¹ В данном случае понятие «полисубъектность» имеет несколько иное значение, чем то, которое защищал в своей докторской диссертации *И. В. Вачков* (2002).

² Естественно возникает вопрос: при каких условиях «образовательная среда» может выполнять функции субъекта? Если речь идет о других субъектах образовательной среды, представляющих ее социальный (коммуникативный) компонент, то понятно, что образовательная среда при этом может выступать в роли субъекта по отношению к учащемуся. Однако и пространственно-предметный компонент, если он выполняет определенную знаково-символическую функцию, тоже может активно воздействовать на учащегося, выполняя во взаимодействии с учащимся роль субъекта, а точнее — квазисубъекта (*В. И. Панов*, 2001, 2004). То же самое можно сказать и о технологическом компоненте образовательной среды.

следовательно, изменения своей субъектности. В качестве примеров можно привести коммуникативно-распределенные учебные среды (*В. В. Рубцов*), групповые методы обучения по системе «Эль-коница—Давыдова» и по системе междисциплинарного обучения (*Н. Б. Шумакова*), методы групповой психотерапии (*И. В. Вачков, С. Д. Дерябо, 2004*) и т. п. Важно отметить, что порождение субъектности здесь проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются порождение субъектности единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его со-субъектов после освоения и выполнения этого действия. Понятно, что в данном случае учебная ситуация провоцирует у учащегося проявление над-ситуативной активности продуктивного характера.

Отсюда следует, что с экопсихологической точки зрения для преодоления напряженности образовательной среды ее компоненты должны обеспечивать условия для создания учебных ситуаций продуктивного типа, способствующих формированию у учащихся субъектной позиции учащихся по превращению образовательной среды из объекта восприятия и субъекта (квазисубъекта) взаимодействия в субъективное средство своего познавательного, личностного, физического и духовно-нравственного развития. Необходимыми условиями для этого выступают способность учащегося к произвольной регуляции своей учебной деятельности, своих эмоциональных состояний и поведения. Естественно, что развитие этих способностей, как и обучения и развития учащихся в целом, в напряженной образовательной среде требует соответствующего психологического обеспечения с точки зрения ее психологической безопасности (см. ниже, а также *И. А. Баева, 2002*)

Как отмечалось выше, в рамках экопсихологического подхода предметом развития в контексте развивающего образования выступает психическое развитие учащегося в целом как актуализация его творческих возможностей к саморазвитию, то есть его сознание. Оно включает в себя, кроме мышления и перцептивную, и эмоциональную, и духовно-нравственную, и, естественно, телесную сферы психики. В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечивать формирование и у ученика, и у педагога способности быть субъектом своего развития, как компонента системы «ученик(и) — учитель». Эта система также должна быть развивающей и потому, что, помимо традиционного субъект-объектного типа взаимодействия, она должна иметь (обрести) субъект-субъектный, включая совместно-субъектный и субъект-порождающий, типы взаимодействия, когда каждый ее компонент становится

условием и средством развития другого. Необходимым условием этого является формирование и у ученика, и у учителя рефлексивного отношения к тому, что он/она делает, зачем делает и как это делает.

1.3.5. Психодидактический подход к пониманию образовательной среды

Итак, анализ основных подходов к пониманию образовательной среды показывает, что переход к личностно-ориентированным и культуросообразным образовательным системам и технологиям требует проектирования и создания образовательной среды, способствующей:

- созданию такого образовательного пространства данного образовательного учреждения, которое предоставляет учащимся и педагогам возможность выбора **различных видов деятельности** (учебной, коммуникативной, художественной, спортивной, профилированной и т. п.), разных образовательных технологий и иных условий, обеспечивающих удовлетворение потребности общества и самих учащихся в их обучении, развитии и социализации;
- созданию **различных общностей** между учащимися и педагогами и между самими учащимися на основе включения их в различные виды совместно-распределенной учебной, коммуникативной, исследовательской, художественной, спортивной и иных видов деятельности, необходимых для социализации учащихся в соответствии с их возрастным периодом развития;
- созданию учебных и социальных ситуаций таких **коммуникативных взаимодействий**, в рамках которых происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с «пространством» образовательной среды.

При этом следует уточнить, что свойства и отношения образовательной среды взаимодействуют с субъектом следующим образом.

- а) Сосуществуют с субъектом (индивидом, группой) «здесь и теперь», в данный момент времени и в данном пространстве, но существуют для субъекта и как наличная данность, и одновременно как возможность восприятия тех или иных свойств и отношений, а также их практического использования.
- б) Существуют для субъекта во взаимодополнении (взаимодополнительности) к его возможности функционировать, осуществлять свою жизнедеятельность, то есть благодаря и соответственно тем способам восприятия и действия, которыми обладает данный субъект. Поэтому, объективно существуя, они выступают лишь как возмож-

ность для психической деятельности, которая может быть реализована данным субъектом, но может быть и не реализована им. Это означает, что в более широком смысле эти свойства обеспечивают возможность (или, напротив, препятствуют) для проявления психической активности человека в виде деятельности во внешнем (предметном) и/или во внутреннем (психологическом) планах.

- в) Восприятие свойств и отношений среды человеком характеризуется, с одной стороны, комплексностью, полимодальностью и надмодальностью и вместе с тем — избирательностью. Вследствие чего структурированность окружающей среды имеет относительный характер, так как зависит не только от свойств и отношений самой среды, но и от выполняемой индивидом деятельности и его состояния в разные моменты жизнедеятельности. Это означает, что свойства и объекты данной образовательной среды имеют различную субъективную значимость для разных индивидов и даже для одного индивида в разные моменты его жизнедеятельности и в зависимости от выполняемых им задач; причем в одни моменты будут значимы и, следовательно, актуальны одни комплексы (паттерны) свойств и отношений окружающей среды, а в другие моменты — другие. При этом особое — системообразующее — значение приобретает *коммуникативный* компонент образовательной среды, то есть те способы взаимодействия между педагогом и учащимся, а также учащихся между собой, которые создают для ребенка различные возможности субъективного структурирования свойств окружающей среды и превращения их в субъективное средство саморазвития: объект-объектный, субъект-объектный, субъект субъектный (полисубъектный, то есть совместно-субъектный, и субъект-порождающий) (В. И. Панов, 2001, 2004; В. А. Ясвин, 1997, 2000).

Необходимо также отметить, что в различных подходах к пониманию и, соответственно, определению образовательной среды присутствуют *объектный, субъектный и ситуационный аспекты*.

Объектный, когда исходным для определения понятия образовательной среды выступают свойства (отношения, параметры, компоненты) собственного предметно и социально обусловленного содержания этой среды безотносительно к потребностям самого учащегося. В этом случае образовательная среда описывается как совокупность тех или иных образовательных условий и факторов, в окружении которых происходит обучение, развитие и социализация учащихся и которые оказывают то или иное влияние на обучение и психическое развитие учащихся. В зависимости от практической или исследовательской цели

образовательная среда рассматривается в качестве объекта диагностики, экспертизы, проектирования и т. д.

Субъектный, когда исходным для определения понятия образовательной среды выступают субъектные характеристики самих учащихся, их потребности, интересы и индивидуально-типологические особенности. В этом случае образовательная среда понимается и описывается как совокупность (или система) образовательных условий и влияний (факторов), обеспечивающих (или препятствующих) возможность удовлетворения познавательных и иных потребностей учащихся и потому находящихся в отношении взаимодополнительности к ним.

Ситуационный, когда исходным для определения образовательной среды выступает ситуация коммуникативного взаимодействия («встреча») учащегося с «пространством» образовательной среды, необходимым условием которого является образование детско-взрослой общности и коллективно-распределенной деятельности.

Только в этом случае может произойти преобразование детско-взрослой общности в субъекта совместно-распределенных действий как необходимого условия интериоризации и субъективации индивидуальным сознанием учащихся социокультурного опыта, представленного в учебных знаниях и действиях, а также порождения психических новообразований, соответствующих данному периоду возрастной и индивидуальной социализации.

В отношении структуры образовательной среды, как было показано выше, многие авторы сходятся в том, что для экспертизы и проектирования целесообразно выделять три структурных компонента.

- **Технологический (психодидактический)**, представляющий совокупность учебной и других видов деятельности, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития учащихся.
- **Социальный или коммуникативный**, представляющий собой пространство межличностного взаимодействия и соответствующие, присущие данному возрасту и типу культуры «формы детско-взрослой общности», а также способы взаимодействия между субъектами этих общностей. В последнем случае речь идет о том, что это взаимодействие может иметь характер:
 - 1) педагогического воздействия учителя на ученика — субъект-объектный тип межличностного взаимодействия;
 - 2) педагогического взаимодействия учителя с учеником — субъект-субъектный тип межличностного взаимодействия;

3) педагогического содействия (фасилитации) ученику в его обучении и развитии — субъект-порождающий тип взаимодействия.

- **Пространственно-предметный**, который обеспечивает возможность необходимого для обучения, развития и социализации пространственных действий и который включает в себя архитектурные особенности образовательного учреждения и прилегающего к нему пространства, их предметную наполненность, интерьер, оборудование, особую атрибутику.

В методологическом отношении разные подходы к пониманию и моделированию образовательной среды определяются тем, в каком функциональном качестве она рассматривается (В. И. Панов, 2001). А именно в качестве:

- *факта обучения и развития учащегося* (она есть, но никакого влияния на развитие учащегося она оказывает) и потому о ней не говорят;
- *фактора обучения и развития учащегося*. Здесь взаимодействие учащегося и среды рассматривается, а на практике конструируется в объект-субъектной схеме взаимодействия, когда среда выступает в качестве фактора, активно воздействующего на учащегося, а сам учащийся — в качестве объекта, принимающего это воздействие. Отношение учащегося к среде как бы не важно, важно лишь то, чтобы он в ней находился («как в рассоле»);
- *условия обучения и развития*, когда образовательная среда представляет собой совокупность возможностей для обучения детей, а также для проявления и развития их способностей. Например, все дети идут учиться в школу, потому что именно там созданы условия для получения знаний по предметам общеобразовательного цикла. Но физико-математическая и спортивная школы в плане содержания обучения предоставляют разные возможности для обучения и развития учащегося;
- *средства для обучения и развития учащегося*. В этом случае образовательная среда может выступать в качестве средства «в руках» педагога, когда он целенаправленно выстраивает образовательную среду, необходимую, по его мнению (и умению), для решения тех или иных педагогических задач. Но образовательная среда может служить субъективным средством развития учащимся самого себя. Он сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, соответствующую его интересам. В качестве примера можно привести дополнительное образование, профориентационные действия учащегося, переход на индивидуальную или экстернатную форму

обучения, выбор школы, где физику преподают лучше, и т. п. Существенно, что в этом случае учащийся, целенаправленно выбирая свою образовательную среду, по сути, превращает ее в средство индивидуального развития, то есть становится субъектом своего развития, а образовательная среда — объектом его выбора и использования в качестве недостающего ему средства развития своих способностей;

- *предмета проектирования и моделирования*, когда в соответствии с целями обучения и особенностями развития контингента учащихся теоретически проектируется и затем практически (с учетом конкретных условий) моделируется тот или иной вид и тип образовательной среды;
- *объекта психолого-педагогического мониторинга* (диагностики, экспертизы) и проектирования, когда образовательная среда оценивается по определенным критериям и с помощью соответствующих методов.

В рамках экпсихологической модели образовательной среды предметом развития учащегося средствами обучения выступает создание условий для такого взаимодействия в системе «учащийся — образовательная среда», которое способствует актуализации природного потенциала творческих возможностей учащегося к саморазвитию. Это развитие включает в себя развитие не только интеллектуальной (познавательной), но также и эмоциональной, и духовно-нравственной, и, естественно, телесной (здоровьеразвивающий и здоровьесберегающий аспекты) сфер психики.

В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечивать формирование и у ученика, и у педагога способности быть субъектом своего развития как компонента системы «ученик(и) — учитель». Эта система также должна быть развивающей и потому, что, помимо традиционного субъект-объектного типа взаимодействия, она должна иметь (обрести) субъект-субъектный тип взаимодействия, включающий педагогическое содействие, то есть совместно-субъектный, субъект-порождающий тип взаимодействия. Иначе говоря, меняется тип межличностного взаимодействия как системообразующего начала взросло-детской («педагог — учащиеся») и детской («учащийся — учащийся») общностей. Необходимым условием этого является формирование и у ученика, и у учителя рефлексивного отношения к тому, что он/она делает, зачем делает и как это делает (В. И. Панов, 2000, 2001, 2004).

Существенно, что при этом должно происходить изменение деятельности педагога. На смену репродуктивной деятельности педагога по трансляции (передаче) ученикам знаний-умений-навыков по данному предмету необходимо должна прийти творческая, продуктивная деятельность по проектированию такого взаимодействия (сотрудничества) меж-

ду субъектами образовательного процесса, при котором они образуют коллективный (совокупный, групповой) субъект совместно-разделенной деятельности как необходимое условие актуализации их творческого потенциала и потребности в саморазвитии (В. И. Панов, 2000, 2002, 2004).

1.4. Психодидактика образовательных систем: введение в понятия

Чтобы избежать семантического разночтения, прежде чем говорить о психодидактике (а в данном случае, точнее — о психодидактических аспектах) развивающих образовательных систем, необходимо уточнить смысл используемых при этом базовых понятий.

Начнем с того, что понятие «образовательная система», которое в последнее десятилетие все чаще используется наряду с понятием «педагогическая система», в определенном смысле синонимично понятию «система образования», поскольку в ряде случаев понятие «система образования» применяются и для обозначения той или иной «образовательной (педагогической) системы». Например, говорят о различии «традиционной системы образования», «системы обучения по Занкову», «системы развивающего обучения по Эльконину-Давыдову», «системы развивающего образования» и т. д. (В. В. Давыдов, 1996; В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, 1996; В. И. Панов, 1997, 2000, 2004; В. В. Рубцов, 2000; и др.).

В данном случае, говоря о *системе образования*, мы имеем в виду структурно-функциональное единство образовательных учреждений и соответствующих вышестоящих управленческих учреждений регионального и федерального масштаба, которые в совокупности создают образовательное пространство данного образовательного учреждения, региона или страны в целом.

При этом по функциональным целям образования принято различать:

- системы дошкольного, общего и высшего образования;
- государственного и негосударственного образования;
- дополнительного образования для детей и дополнительного для взрослых;
- системы довузовской и послевузовской подготовки и т. д.

По масштабу и характеру иерархического соподчинения различают:

- 1) региональные системы образования (села, города, региона), которыми управляют региональные комитеты и департаменты образования;

2) федеральную систему образования страны в целом, которой до недавнего времени управляло Министерство образования РФ, а в настоящее время — Федеральное агентство по образованию Министерства образования и науки РФ.

Итак, система образования в этом смысле понимается как *целостная система, включающая в качестве своих подсистем дошкольное, общеобразовательное, начальное профессиональное, высшее и последипломное образование и рассматриваемая во всех его основных аспектах: содержательном, организационном, управленческом, финансовом и др.* (А. М. Новиков, 2000).

В качестве системообразующего фактора образования (в указанном смысле) выступает совокупность целей и задач социализации детей и взрослых в соответствии с *целями и задачами государственного развития страны, региона или конкретного образовательного учреждения*. Поэтому изменение социально-экономического положения в регионе и тем более в стране влечет за собой стихийное и/или целенаправленное изменение системы образования.

Так, процессы, происходящие в нашей стране в последние десятилетия привели к перманентному состоянию реформирования российской системы образования. С целью чего, в частности, были разработаны Федеральная программа развития образования, Концепция модернизации российского образования до 2010 года и другие руководящие документы, переопределившие стратегические ориентиры и цели развития системы образования в Российской Федерации в ближайшей и дальней перспективах.

Федеральная программа развития образования была создана с целью развития «системы образования в интересах гармонично развитой, социально активной, творческой личности и в качестве одного из факторов экономического и социального прогресса общества на основе провозглашенного Российской Федерацией приоритета образования» (Федеральная программа развития образования, 2000, с. 5).

Анализ и обобщение, исходя из указанных позиций, опыта многих педагогов и психологов последних десятилетий позволяют предложить следующее понимание *ключевой проблемы* обучения и развития и, соответственно, развития образовательных технологий и образовательных систем на современном этапе развития российского образования. Она заключается в том, что образовательные системы и лежащие в их основе образовательные технологии (как системное единство цели, содержания и методов обучения) должны дидактически соответствовать не только предметному содержанию учебной дисциплины, но и физио-

логическим, психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся (В. И. Панов, 2004а).

Как известно, ключевым компонентом любой образовательной технологии являются **методы** обучения и развития. Поэтому дидактически наиболее изученным и известным аспектом проблемы образовательных технологий являются составляющие ее методы обучения, воспитания и развития. Однако именно по этой причине в данной работе основное внимание уделяется другим аспектам (компонентам) образовательных технологий. Речь идет о психологических основаниях разработки образовательных технологий развивающего обучения (о чем речь шла выше) и психологических основаниях «технологии» подбора или разработки самой образовательной технологии и образовательной системы в целом (о чем речь пойдет ниже). Но перед этим в контексте данной работы уточним смысловое отличие «образовательной системы» от вышеизложенного понимания «системы образования».

Понятием «*образовательная система*» в данном случае обозначается не столько социальный, сколько концептуальный (методологический) аспект системы образования (обучения, развития и социализации детей) как социального института. В структурном отношении понимаемая таким образом образовательная система состоит из следующих компонентов, каждый из которых выступает в роли подсистемы по отношению к образовательной системе в целом: *образовательные технологии, образовательная среда, образовательное учреждение, система управления данным образовательным учреждением.*

Образовательные технологии — концептуальное единство целей, содержания и методов обучения и развития обучающихся, включая их социализацию и индивидуализацию (Э. С. Аكوпова с соавт., 2005; Ш. А. Амонашвили, 1995; В. С. Библер, 1997; Е. Д. Божович, 2005; В. В. Давыдов, 1996; С. М. Джакупов, 2004; Т. В. Кудрявцев, 1998; В. Я. Ляудис, 1994; Е. Л. Мельникова, 2002; Н. А. Менчинская, 1989; Самоопределение школьников..., 2005; И. С. Якиманская, 2004; Е. Л. Яковлева, 1997; Н. Б. Шумакова, 2004; и др.).

Образовательная среда — система образовательных условий, которые необходимы для практической реализации данной образовательной технологии и миссии данного образовательного учреждения, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных (социально-психологических) взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами обучающихся (И. А. Баева, 2002; В. П. Лебедева с соавт.,

1996-2002; В. И. Панов, 2000, 2004, 2004а, 2005; В. В. Рубцов, 1996, 1997а; В. И. Слободчиков, 2000; В. А. Ясвин, 1997, 2000; и др.).

Образовательное учреждение данного вида (типа) — детсад, общеобразовательная школа, гимназия, лицей, вуз, учреждение дополнительного образования и т. д. (Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования, 1997; 1997; В. И. Панов, 2004а, 2005; Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования, 2000; В. В. Рубцов, 1997а; В. Н. Смирнов, 1999; Управление школой..., 1997; В. А. Ясвин, 2001);

Система управления данным образовательным учреждением реализует свою миссию посредством соответствующих образовательных технологий и необходимой для этого образовательной среды (В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина, 2002; В. Н. Смирнов, 1999; Управление школой..., 1997; Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества, 2002)¹.

Необходимо отметить, что в качестве системообразующего фактора образовательной системы выступают не только социальные факторы, задающие требования к системе образования как социальному институту, но и концептуальные основания разработки данной образовательной системы. Как было отмечено выше, в предельном варианте эти концептуальные основания представлены в современном образовании тремя парадигмами: дидактической, дидактико-психологической и психолого-дидактической (психодидактической) (В. И. Панов, 2000, 2004а).

До недавнего времени (последние десятилетия прошлого столетия) наиболее распространенной в нашей стране была *дидактическая парадигма*, в рамках которой разработка образовательной технологии опирается на дидактические принципы обогащения, углубления, ускорения и интенсификации обучения, дифференциации и индивидуализации, междисциплинарности и предельной трудности обучения, а также на предметно-содержательные основания научной области, представляемой данным учебным предметом. В самом общем виде приоритетное использование дидактических оснований обуславливает такой поход (парадигму), в основе которого лежат традиционные вопросы: зачем обучать, чему обучать и как обучать?

С другой стороны, социальная ситуация развития образования в нашей стране и в мире в целом выводит на первый план личность обучающегося. Отсюда становится понятной необходимость учета инди-

¹ Понятно, что существуют и другие подходы к определению понятий «образовательная технология» и «образовательная система», см., например: Г. К. Селевко (1998), журнал «Школьные технологии»; и др.)

видуально-типологических особенностей развития учащихся и привлечения соответствующих психологических знаний. Это послужило одной из причин того, что в число основных компонентов государственных образовательных стандартов в последние годы введены также «параметры дифференцированного образования в зависимости от интересов, склонностей и способностей учащихся, обеспечивающие их индивидуальное развитие» (Государственные образовательные стандарты..., 2002, с. 19).

В частности, в Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, утвержденной приказом Минобрнауки России от 18.07.02 № 2783, в число целей перехода к профильному обучению входит цель создания условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ. Для этого помимо профильных общеобразовательных предметов вводятся элективные курсы — по выбору учащихся, но обязательные для посещения. Набор профильных и элективных курсов на основе базовых общеобразовательных предметов дает возможность для выбора каждым школьником своей индивидуальной образовательной траектории.

Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента и могут выполнять несколько функций: дополнять содержание профильного курса, развивать содержание одного из базовых курсов, удовлетворять разнообразные познавательные интересы школьников, выходящих за рамки выбранного им профиля (В. А. Орлов, 2004).

Необходимость переориентации образовательных технологий и программ на личность и индивидуально-типологические особенности учащихся вводит собственно *психологический аспект* разработки и практической реализации образовательных технологий и систем, который может реализовываться:

- а) при сохранении приоритета дидактических оснований построения образовательных технологий и систем — *дидактико-психологический подход*, для которого характерно сохранение приоритета дидактических принципов и оснований при определении целей обучения с одновременным привлечением для их реализации знания индивидуально-типологических особенностей обучающихся детей, а также их психологической поддержки в виде психологической службы в школе, дополнительных занятий по психологии и т. п.;
- б) на приоритетном использовании психологических оснований для построения образовательных технологий и систем, облакаемых в форму

соответствующего дидактического материала — *психолого-дидактический (психодидактический) подход* (Г. Г. Граник в соавт., 1984–1988; Е. Д. Божович, 2005; В. В. Давыдов, 1986, 1996; В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, 1996; В. И. Панов, 1997, 2000, 2005; В. В. Рубцов, 1996; И. С. Якиманская, 2005; и др.).

Дело в том, что в рамках и дидактической, и дидактико-психологической парадигм логика и содержание учебного предмета строятся таким образом, что, за небольшим исключением¹, они воспроизводят логику и содержание соответствующей научной дисциплины (В. В. Давыдов, 1996), которые надо *передать* (транслировать) обучающемуся, а не собственную логику и содержательные особенности психического развития обучающегося (его сознания), которые надо *актуализировать* с помощью содержания данного учебного предмета².

Причем целью обучения при этом является *передача* (трансляция) обучающемуся культурно-исторических способов человеческой деятельности, представленных в содержании данной научной дисциплины, а не *актуализация* собственной логики (природы) и особенностей психического развития обучающегося (его сознания) с помощью содержания и методов данного учебного предмета.

При этом, понятно, что указанная логика построения учебных программ (например, математики, истории), выражая логику соответствующей научной дисциплины, далеко не всегда соответствуют собственным природным и социальным особенностям психического развития ребенка. Вследствие чего у определенной части обучающихся могут возникать те или иные психологические затруднения учебного и личностного характера, для преодоления которых необходимы дополнительные педагогические усилия, а также привлечение психологической службы и даже включение в программу обучения специальных уроков психологического развития. Причем целенаправленному развитию

¹ Речь идет о минимальном использовании таких особенностей развития познавательной сферы сознания ребенка, как наглядность, образность и проблемность мышления, логические приемы запоминания и воспроизведения учебного материала и т. п. феноменальные особенности познавательного развития ученика (см., например, работы Н. А. Менчинской). Использование этих особенностей крайне необходимо, но они не меняют самой парадигмы мышления педагога, дидактически ориентированного на содержание научной области в преподаваемом им учебном предмете.)

² Нельзя не упомянуть еще об одном исключении из этой общей картины. Речь идет о специальном образовании, контингент обучающихся в котором составляют дети с разного рода ограниченными возможностями к обучению. Как показывают работы Института коррекционной педагогики РАО, обучение и развитие этих детей невозможно без приоритетного использования собственных закономерностей и механизмов развития психики в качестве исходных оснований для построения образовательных технологий.)

средствами обучения подвергается в основном познавательная сфера сознания обучающегося¹.

Противоречие между логикой построения учебных предметов, выражающих логику соответствующих научных дисциплин, и собственной логикой психического развития человека привело к появлению образовательных технологий, которые построены на приоритетном использовании психологических закономерностей мышления и/или личности человека, «облеченных» в форму дидактического материала. При этом знания-умения-навыки по данному учебному предмету превращаются из *цели обучения* в *педагогическое средство* развития способностей и личности учащегося, что, в отличие от дидактической и дидактико-психологической, заставляет говорить о *психолого-дидактической* (психодидактической) *парадигме* построения образовательных технологий и систем. В свою очередь это потребовало рефлексии не только дидактических (предметных) оснований построения образовательных систем и их компонентов, но и психологических.

Психологические основания включают в себя:

- 1) *необходимость учитывания* (и, соответственно, ориентации при определении содержания и методов обучения) *индивидуально-типологических особенностей* контингента обучающихся (одаренные дети, дети с задержкой психического развития, «усредненная» или же разноуровневая готовность к обучению и т. п.), а также их индивидуальных интересов и способностей и их родителей — вопрос «кого обучать?»;
- 2) *психологические цели обучения и развития* обучающихся, то есть более глубокое усвоение учебного материала, или развитие творческих возможностей обучающихся, или их личностное развитие, или развитие определенного типа сознания (этнического, экологического, гражданского и т. д.) — вопрос «зачем обучать?»;
- 3) *психологические условия обучения*, например, наличие и качество психологической службы, а также напряженность и качество образовательной среды в целом, ее безопасность, обедненность или, напротив, обогащенность и т. п.;
- 4) *используемые в качестве исходных психологические теории развития* познавательных процессов, способностей, личности и сознания

¹ В данном случае мы пока не рассматриваем проблемы и подходы к воспитанию, поскольку это требует анализа другого и весьма обширного материала. В частности того, что следует понимать под воспитанием в современных условиях, каково соотношение воспитания и социализации и т. д. Однако логика реализации воспитательной функции в традиционном и современном образовании на методологическом уровне остаются в принципе теми же, что и в обучении — ориентация на передачу ценностных установок в готовом виде.)

обучающихся в целом — вопрос «как обучать?», имея в виду: какие психологические методы обучения и развития (теории, механизмы) должны использоваться для достижения поставленных образовательных целей;

- 5) *психологические особенности личностной и профессиональной готовности педагогов к работе с современными детьми (в частности, с данным контингентом детей), в современных образовательных учреждениях и для достижения целей современного образования — вопрос «кому обучать?»;*
- 6) *тип и сам замысел образовательного учреждения, предназначенного для обучения данного контингента детей и для реализации тех или иных образовательных целей, то есть его миссия — вопрос «где обучать?».*

Кроме того, образовательные системы могут классифицироваться по следующим параметрам:

- по масштабу реализации: *федеральные, региональные, школьные;*
- по технологиям, лежащим в их основе: *обучающие, обучающе-развивающие, развивающие;*
- по парадигме: *дидактическая, дидактико-психологическая и психодидактическая;*
- по форме обучения: *очная, заочная, дистанционная и т. п.;*
- по контингенту обучающихся: *дети и взрослые, дети одаренные и дети с ограниченными возможностями, дети с иными индивидуально-типологическими особенностями и т. п.;*
- по типу образовательного учреждения: *общеобразовательная школа, гимназия, лицей, негосударственное образовательное учреждение, учреждение дополнительного образования, вуз и т. д.*

В итоге становится ясно, что фундаментальное отличие психодидактики от других направлений дидактики состоит в том, что психодидактический подход строится на изначальной рефлексии психологических целей и задач развития учащегося (его социализации и индивидуализации) в условиях и посредством данной образовательной системы.

Таким образом, в качестве **объекта психодидактики** (проектирования, экспертизы, рефлексии) могут выступать как конкретная образовательная система, так и вышеуказанные ее отдельные компоненты (подсистемы):

- образовательные технологии;
- образовательная среда;
- образовательное учреждение данного вида (типа);

- система управления данным образовательным учреждением;
- учебно-методические материалы (учебники, учебные пособия и т. п.).

При этом **предметом развития** учащегося **средствами обучения** при психодидактическом подходе выступают:

- 1) психические процессы и способности: познавательные процессы, включая внимание, память, мышление (наглядно-образное и вербально-понятийное, эмпирическое и теоретическое, репродуктивное и продуктивное, рефлексивное и др.);
- 2) коммуникативные процессы: монолог, диалог, совместная деятельность;
- 3) регуляторные процессы;
- 4) психические состояния: эмоциональные и функциональные;
- 5) деятельность учащегося: учебная, игровая, профилированная (допрофессиональная), профессиональная, социальная;
- 6) личность учащегося, его субъектность и сознание (личностное, гражданское, экологическое).

Исходя из этого, вторая часть этой книги посвящена изложению одаренности, психических состояний и произвольной регуляции учебной деятельности как психологическим проблемам, представляющим неотъемлемую часть психодидактики образовательных систем.

1.5. Психодидактические аспекты проектирования и экспертизы образовательных систем

1.5.1. Примерные требования к проведению психолого-педагогической экспертизы

Вариативность современной системы образования, ее устремленность на развивающие, личностно-ориентированные, инновационные и экспериментальные технологии обучения и воспитания все чаще приводят к превращению современных образовательных учреждений из объекта управленческих воздействий вышестоящих руководящих органов в субъекта развивающейся системы образования. Наиболее перспективным путем для этого является создание условий для раскрытия творческого потенциала учащихся и создание условий для инициативы педагогов и образовательных учреждений в целом.

Основная тенденция в этом процессе заключается в том, что образовательные учреждения все чаще переходят к использованию таких

образовательных технологий, которые позволяют педагогу трансформировать передаваемые учащимся знания и способы деятельности (ЗУН) из цели обучения в средство развития способностей учащихся — телесных (физических), познавательных, эмоциональных, личностных, духовно-нравственных. Для этого становится необходимым создание развивающей образовательной среды, которая обеспечила бы каждому учащемуся возможность проявить заложенное в нем от природы творческое начало и сформировать у себя способность быть субъектом развития своих способностей и в итоге стать субъектом процесса своей социализации (В. И. Панов, 1997, 2000).

Разработка рабочей концепции образовательной среды является необходимой составной частью концепции¹ развития образовательного учреждения и включает в себя следующие этапы:

- *проектирование*, что предполагает разработку концепции развития данного образовательного учреждения (цели, содержание и методы работы). При этом возможно, что понадобится провести предварительную психолого-педагогическую экспертизу наличного состояния данного образовательного учреждения;
- *моделирование*, что предполагает конкретизацию общих позиций концепции в соответствии с конкретными условиями и возможностями каждой ступени обучения и каждого класса, а также возможностей педагогического коллектива и т. д.;
- *психолого-педагогическая экспертиза образовательного учреждения* с целью выявления соответствия (несоответствия) его актуального и проектируемого состояния. Под проектируемым состоянием понимается то состояние, которое должно быть в соответствии с основными позициями концепции развития этого учреждения. Экспертиза может быть разовой (как в предыдущем пункте), но может быть и поэтапной в соответствии с этапами практической реализации данной концепции развития. В этом случае экспертиза обретает форму своеобразного мониторинга данного образовательного учреждения в соответствии с концепцией его развития и программой практической реализации данной концепции;
- *разработка плана управленческих действий*, включая контролирующие и при необходимости коррекционные, по практической реализации концепции развития (рабочей концепции) данного образовательного учреждения.

¹ Обычно говорят «рабочей концепции», полагая, что по ходу ее практического воплощения она может и даже должна подвергаться определенным коррективам.

В соответствии с современными представлениями, проведение психолого-педагогической экспертизы¹ (в широком смысле) может осуществляться с помощью диагностических и экспертных методов оценки состояния обследуемого объекта, быть одноразовой или иметь форму мониторинга (*И. А. Баева*, 2002; *С. Л. Братченко*, 1999; *С. Д. Дерябо*, 1998; *Г. А. Мкртычян*, 2002; *В. И. Панов*, 2001; *В. А. Ясвин*, 1997, 2000; и др.).

Диагностические методы используются в тех случаях, когда в качестве исходного критерия для оценки (например, умственного развития) используются полученные ранее на статистических выборках стандартные нормативы (например, оценка IQ). Поэтому диагностика образовательной среды предполагает использование методик, объективность которых подтверждена соответствующими процедурами стандартизации, валидизации и рандомизации (то есть тестов), либо специально разработанных и обоснованных для данного случая методик.

В отличие от этого, экспертные методы изначально построены на субъективной оценке обследуемого объекта специалистами в этой области. Наиболее ярким примером экспертного метода является судейская оценка в фигурном катании или спортивной гимнастике. Поэтому, как справедливо отмечает *В. А. Ясвин*, объективность экспертной оценки определяется подбором квалифицированных специалистов, привлекаемых в качестве экспертов, их профессиональным уровнем, личностными качествами, а также организацией самой процедуры экспертизы.

Приведем примерные этапы и требования к проведению психолого-педагогической экспертизы (*В. И. Панов*, 2001б).

Определение объекта и предмета экспертизы

Объектами экспертизы могут быть образовательные учреждения разного типа (детсад, начальная школа, лицей, гимназия, вуз, негосударственное образовательное учреждение, учреждение дополнительного образования и т. п.), региональные системы образования, образовательные системы и т. д.

Предметом экспертизы образовательного учреждения могут быть:

- *концепция данного образовательного учреждения*. При экспертизе предполагается оценка ее базовых позиций, в частности, в отношении следующих вопросов: Кого обучать? Зачем обучать? Чему обучать? Как обучать? Кому обучать?;

¹ Экспертиза в широком смысле может иметь разовый характер и осуществляться с помощью как диагностических методик, так и с помощью метода экспертных оценок. Однако она может иметь и длительный, многоразовый характер, являясь средством мониторинга. В данном случае, говоря об экспертизе, мы понимаем ее именно в этом широком смысле.

- *образовательная среда* (тип и ее направленность) в соответствии с компонентами ее структуры: пространственно-предметный компонент (помещение, оборудование, материалы и т. п. материально-техническое, эстетическое обеспечение занятий); социальный компонент (пространство межличностного взаимодействия между учащимися, педагогами, психологами, администрацией и родителями; типы этого взаимодействия); технологический компонент (рефлексивная оценка психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и методов обучения, в том числе на материале авторских образовательных программ);
- *экспериментальные и авторские образовательные программы* (оценка соответствия программ базовым позициям концепции данного образовательного учреждения и типу проектируемой образовательной среды посредством рефлексивной оценки психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и конкретных методов обучения, использованных для разработки данной программы);
- *деятельность педагогического коллектива*;
- *эффективность обучения и развития учащихся* в данном образовательном учреждении и/или посредством данной образовательной технологии, системы и т. д.

Целью экспертизы может быть:

- 1) оценка соответствия учебных программ предъявляемым к ним психологическим и дидактическим требованиям;
- 2) оценка эффективности авторских и экспериментальных программ, образовательных технологий и систем;
- 3) оценка готовности кадрового потенциала к работе в данных условиях и по соответствующим технологиям;
- 4) оценка соответствия административно-управленческой деятельности нормативным документам вышестоящих организаций;
- 5) оценка уровня развития способностей учащихся и т. д.

Так, целью экспертизы может быть оценка соответствия концепции конкретного образовательного учреждения, его образовательной среды и авторских образовательных программ вышеуказанному требованию — созданию условий для проявления творческого потенциала учащихся и тем самым для развития их физических, познавательных и личностных способностей в процессе их социализации.

Экспертиза проводится в соответствии со следующими **критериями**:

- *для оценки концепции* — наличие рефлексивной позиции ее авторов по отношению к следующим ее структурным компонентам (то есть тем же базовым вопросам): Кого обучать? Зачем обучать? Чему обучать? Как обучать? Кому обучать?
- *для оценки образовательной среды и ее компонентов*: развивающий эффект (развитие физических, познавательных, творческих и других способностей); экологичность (обучение и развитие не в ущерб физическому, психологическому и психическому здоровью); использование психологических закономерностей и особенностей развития детей в качестве исходного основания для проектирования и моделирования компонентов образовательной среды и разработки авторских образовательных программ;
- *для оценки эффективности образовательных программ*: социально-педагогические показатели (обучаемость, динамика наполняемости и т. п.); квалификационные показатели (образовательные дипломы, грамоты и т. п.); образовательные стандарты (отечественные, зарубежные); использование психологических закономерностей и особенностей развития детей в качестве исходного основания для разработки и практической реализации авторских программ дополнительного образования; уровень развития способностей учащихся; включение в пространство реализации данной программы других учреждений региона (образовательных, культурных, здравоохранения).

Экспертиза проводится с помощью следующих **методов и средств**:

- статистического анализа социальных и квалификационных показателей, включая анкетирование учащихся, их родителей и педагогов;
- анализа (рефлексии) исходных оснований построения концепции (кого учить, зачем и т. д.), включая исходные основания создания образовательной среды и образовательных программ;
- психодиагностических методик для оценки уровня развития познавательных, личностных и иных способностей учащихся, включая их мотивацию, и т. д.;
- метода экспертных оценок.

Форма представления ожидаемого результата экспертизы — рекомендации по проектированию, моделированию и психолого-педагогическому обеспечению образовательной среды данного образовательного учреждения.

Исходя из вышеизложенного и специфики экспертного метода (его субъективности), понятно, что качество экспертизы существеннейшим образом зависит от **подбора и подготовки экспертов**. При этом

рекомендуется предварительное составление и согласование (с заказчиком экспертизы) «экспертного листа» (вопросника), в котором обозначаются основные позиции проводимой экспертизы и форма заключения по ним.

Кроме того, учитывая современные (рыночные) условия, целесообразно предварительное определение с заказчиком и экспертами **организационно-финансовых условий** проведения экспертизы.

Ниже приведены некоторые примеры оценки образовательной среды диагностическими и экспертными методами.

1.5.2. Психологическая диагностика образовательной среды общеобразовательных школ¹

В качестве примера психологической диагностики образовательной среды можно привести работу, проводимую с 1992 года Лабораторией психологических основ новых образовательных технологий Психологического института РАО. Сотрудники этой лаборатории под руководством академика *В. В. Рубцова* (*Н. И. Поливанова*, *И. М. Улановская*, *И. В. Ермакова*, *И. В. Ривина*, *А. З. Зак*) ведут научно-практические исследования и диагностику реальной образовательной среды различных общеобразовательных школ. Эта работа включает в себя несколько этапов:

- 1) выявление факторов образовательной среды;
- 2) построение концепции ее многомерной оценки;
- 3) создание соответствующего психологического инструментария;
- 4) осуществление диагностических обследований школ.

Образовательная среда школы рассматривается в этих исследованиях как более или менее сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных взаимодействий педагогов и учащихся, явно и неявно реализующих представленные психолого-педагогические установки, цели, методы, средства и формы организации учебного процесса, с одной стороны, и результативные характеристики связанного с этими взаимодействиями психического развития учащихся — с другой. Следовательно, образовательная среда конкретной школы включает:

- реализуемую в ней психолого-педагогическую систему и технологию (способ организации процесса передачи учебного содержания, тип взаимодействия учителя и учащихся и учащихся друг с другом);
- психологический климат;
- индивидуально-личностные особенности ее участников (субъектов).

¹ В этом параграфе воспроизведена часть совместной публикации: *Рубцов В. В., Панов - В. И., Поливанова Н. И.* (2004).

Одной из основных посылок исследования является представление о том, что образовательные среды, реализуемые в конкретных школах, могут быть типологизированы исходя из подлинных внутренних целевых установок, определяющих реальное функционирование школы в различных аспектах, в которых администрация и педагогический коллектив далеко не всегда отдают себе отчет. Интегральной результативной характеристикой эффективности образовательной среды школы выбран критерий психического развития учащихся, прежде всего в его интеллектуальной, а также личностной и социальной составляющих.

Для выявления своеобразия основных характеристик образовательной среды и их связи с показателями развития в лаборатории был разработан комплекс психодиагностических методов и процедур. Он включает три блока:

- 1) выявление внутренних целевых установок школы;
 - 2) определение средств, с помощью которых данная школа достигает своего развивающего эффекта;
 - 3) оценка результатов воздействия образовательной среды на развитие умственных способностей детей, их личностные и социальные особенности, мотивационную сферу.
1. *Выявление внутренних целевых установок школы*, от которых существенно зависит эффективность воздействия образовательной среды на разные аспекты психического развития учащихся. Целевые установки изучались с помощью перекрестного анкетирования администрации, педагогов и учащихся школы (представители каждой группы отвечали за себя и за представителей других групп). Степень соответствия и рассогласования содержания этих ответов давали основание для качественного анализа понимаемых и скрытых целевых установок.
 2. *Определение средств, с помощью которых данная школа достигает своего развивающего эффекта* (особенности организации учебного процесса, способы взаимодействия учителей с учащимися, психологический климат, социально-психологическая структура классов). Для изучения особенностей организации учебного процесса и способов взаимодействия учителей и учащихся использовалась специально разработанная схема экспертного наблюдения и анализа урока (наблюдение проводилось за разными учителями в одном и том же классе и за одним и тем же учителем в разных классах). Схема включает три аспекта:
 - 1) *предметно-содержательный* (постановка проблемы, передача информации разного уровня обобщения, типы вопросов и ответов учителя и учащихся, используемые дидактические приемы);

- 2) *организационный* (инструкции, инициирование и ведение групповой дискуссии, использование модельных и схематических средств, организация групповых форм работы учащихся, практических и исследовательских действий, рефлексия);
- 3) *межличностный* (способы стимулирования и мотивирования учащихся, их оценивания, поощрения и наказания, реагирование учителя на поведение учащихся, особенности общения и личностных взаимоотношений).

Для оценки психологического климата дополнительно использовалась особая карта анализа, включающая разные характеристики — от качества оформления школы до особенностей поведения директора на школьных вечерах и детей в коридоре на переменах. Помимо этого проводились социометрические исследования классов, дающие возможность установить их преимущественную мотивационную ориентацию — на творческую, учебно-познавательную деятельность, общение или другие сферы групповой активности.

3. *Оценка результатов воздействия образовательной среды на развитие умственных способностей детей, их личностные и социальные особенности, мотивационную сферу.* Для оценки уровня развития умственных способностей учащихся сопоставлялись данные тестов двух типов:
 - 1) выявляющих интеллектуальные способности, выраженные в значениях IQ, которые принято считать минимально зависящими от школьного обучения;
 - 2) определяющих развитие рефлексивно-теоретического мышления, связанного с организацией учебной деятельности. Сравнение результатов по методикам обоих типов позволяет оценить степень и специфику основного развивающего эффекта обучения — формирование постигающего мышления.

Оценка развития личностных особенностей производилась на основе диагностики самооценки и уровня притязаний детей (использовались соответствующие классические методики), их познавательной активности и удовлетворенности учением (методика А. Д. Андреевой, А. М. Прихожан), а также преимущественной школьной мотивации (контент-анализ сочинений учащихся на тему «Моя школа»).

Социальные характеристики детей изучались как в процессе наблюдения за интенсивностью их психологических контактов с учителями и со сверстниками на уроках и поведением во внеурочное время, так и по диагностике положения детей в деловой (учебной) и неформальной структурах отношений в классе (методом социометрии).

С помощью этого диагностического комплекса были обследованы десятки школ (параллели пятых и девярых классов в каждой школе, а в отдельных школах также и начальные классы). При анализе собранных экспериментальных данных использовались современные методы многомерной статистики. Вычисления проведены отдельно по каждому классу, по каждой параллели конкретной школы, по каждой школе в целом, по учащимся всех школ в каждой обследованной параллели и, наконец, по всей выборке.

Выявлена значительная дифференциация обследованных школ как по значениям основных параметров (в том числе и по наиболее существенному — организации учебной деятельности детей), так и по полноте представленности структурных компонентов образовательной среды и, главное, по выраженности развивающего эффекта в показателях психического развития учащихся.

В соответствии с экспериментальными данными четко выделились *две основные направленности* школ, определяемые доминирующими целями:

- 1) на детей;
- 2) на саму себя.

Как ни парадоксально это звучит, но наличие школ, почти не ориентированных в своей деятельности на детей, не только обнаружено в анкетировании, но и подтверждено другими методиками комплекса. В центре деятельности таких школ лежит решение в основном двух задач, связанных не столько с образованием, сколько с внешними формальными целями — «престижа» и «камеры хранения». В школах, направленных на детей, приоритетно реализуются содержательные задачи — обучение, развитие, воспитание, гуманизация (*И. М. Улановская, 2002*).

Результаты диагностических обследований показывают, что целевые установки «детоцентрированных» школ дают выраженный развивающий эффект — комплексный или частичный (в интеллектуальной, личностной и социальной сферах). В то время как в школах, не направленных на детей, целевые установки не позволяют получить развивающий эффект ни в одной сфере (а иногда и препятствуют нормальному возрастному развитию).

Каждой из двух направленностей свойственны характерные приемы психолого-дидактической организации учебных занятий.

В школах, не направленных на детей, уроки носят традиционно-адаптивный характер, проходят пассивно, с уклоном в копирование и воспроизведение материала и действий учителя. Учителя не ставят проблем, не возникает проблемных вопросов и у учащихся, отсутствуют

дискуссии, во множестве применяются инструкции и команды, игнорируется учебная инициатива детей, не используются новации.

Напротив, *в школах, направленных на детей* (особенно с развивающими программами), как правило, уроки организуются так, чтобы развивать и поощрять детскую инициативу, ставить учащихся в проблемные ситуации, вызвать у них учебно-содержательное взаимодействие как с учителем, так и друг с другом, способствовать дискуссионному обсуждению, в котором учителя и дети участвуют на равных, содержательно и мотивированно оценивая работу друг друга. Дети, в свою очередь, проявляют высокую познавательную активность, выдвигают собственные гипотезы, внятно аргументируют свои суждения, решают задачи более продуктивно и оригинально. Причем, хотя уроки в такой образовательной среде являются значительно более «познавательно напряженными», эмоциональное состояние и комфортность самоощущения учащихся на них значительно выше (*Н. И. Поливанова, И. В. Ермакова, 2000; И. В. Ривина, И. В. Ермакова, 2002*).

Сравнительный анализ результативности школ двух выделенных направленностей по достигнутому интеллектуальному развитию детей также показывает явное преимущество «детоцентрированных» образовательных сред. В них наблюдается существенное приращение уровня умственного развития учащихся (то есть уровень развития теоретического мышления превышает соответствующий ему «в норме» уровень IQ либо соответствует ему). В школах, не ориентированных на детей, наоборот, уровень развития теоретического мышления оказывался ниже, иногда значительно, интеллектуальных возможностей (наличного IQ) учащихся.

Личностное и социальное развитие учащихся школ с разной направленностью образовательных сред также отличается:

- учащиеся школ, направленных на детей, активно ведущие совместные учебные действия, включенные в партнерские, доброжелательные отношения с учителем, легче приобретают также и опыт социального взаимодействия. Для них большой ценностью становится сама учебная деятельность, возникает высокая учебная мотивация, и в социометрических портретах классов таких школ деловые (учебные) лидеры часто оказываются одновременно и эмоциональными лидерами, и лидерами общения;
- в школах, не ориентированных на детей, ценность учебных достижений существенно ниже, почти третья часть учебных лидеров и звезд оказываются эмоционально изолированными, одноклассники просто не желают общаться с хорошими учениками (*В. В. Рубцов, И. М. Улановская, Н. И. Поливанова и др., 1999*).

Устойчивость проявления складывающихся основных процессуальных и результативных качеств образовательной среды определенного типа подтверждается факторным и корреляционным анализом соотносимости параметров внутри каждой образовательной среды и образовательных сред между собой. Высоко положительно коррелируют между собой:

- с одной стороны, проблемно-дискуссионная, содержательная организация урока, высокая интенсивность учебных взаимодействий учащихся и педагога на уроках, высокий уровень развития теоретического мышления учащихся, их высокая учебная мотивация и познавательная активность, более зрелая социально-психологическая структура коллективов классов;
- с другой стороны — авторитарно-монологическая организация урока, более низкий, чем возможности детей, уровень теоретического мышления, низкая учебная мотивация.

Реальное состояние образовательных сред в большинстве отдельных школ является разным и не всегда поддается четкой категоризации. Однако экспериментально установленное наличие устойчивых комплексов качественных параметров позволяет делать выводы о возможности прогнозирования их эффективности с точки зрения результативных характеристик (достижимых показателей психического развития учащихся). Такими параметрами, прежде всего, являются внутренняя целевая направленность педагогического коллектива школы, психолого-педагогическая организация учебного процесса, стиль учебного взаимодействия педагогов и учащихся.

1.5.3. Экспертиза образовательной среды с помощью методики векторного моделирования

В отличие от психологической диагностики, опирающейся в основном на стандартизированные психодиагностические методики, психологическая экспертиза опирается главным образом на метод экспертных оценок.

В настоящее время складываются различные подходы к определению содержания и методов психолого-педагогической экспертизы и проектирования образовательной среды.

В наиболее разработанном виде концепция образовательной среды, ее проектирования и моделирования, а также наиболее полный комплект вариантов экспертизы образовательного учреждения и образовательной среды разработан, на наш взгляд, в Центре комплексного развития личности РАО, г. Черноголовка Московской области (научные руководители: *В. П. Лебедева, В. И. Панов, В. А. Орлов*, основные

исполнители: С. Л. Братченко, С. В. Гаврилова, С. Д. Дерябо, Л. М. Кузнецова, Н. С. Лейтес, В. А. Ясвин и др.)¹.

Другой подход представлен, например, в работе Г. А. Мкртычян (2002).

В качестве примера использования метода экспертных оценок может служить разработанная В. А. Ясвиным (1997, 1997а, 2000) методика для экспертизы типов образовательной среды, названная им **методикой векторного моделирования**. Обобщив опыт ведущих педагогов и их понимание воспитательной роли школьной среды, он построил достаточно простую в обращении и тем не менее показательную методику экспертной оценки развивающего эффекта образовательной среды. Эта методика предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей:

- 1) «свобода — зависимость»;
- 2) «активность — пассивность».

Названия осей обозначают соответствующие качества личности учащегося, проявлению и формированию которых способствует данная образовательная среда:

- под «активностью» понимается наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п.;
- «пассивность» предстает как отсутствие этих свойств, другими словами, полюс «пассивности» на данной шкале может рассматриваться как «нулевая активность»;
- «свобода» характеризуется независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью, внутренним локусом контроля и т. п., что, на наш взгляд, может быть проинтерпретировано как проявление стремления к индивидуальности и потому может рассматриваться как показатель индивидуализации ребенка и тем самым индивидуализирующего эффекта данной образовательной среды;
- под «зависимостью» понимается приспособленчество и рефлекторность поведения, она связывается с внешним локусом контроля и т. п., что, на наш взгляд, может интерпретироваться как проявление активности в социализированной форме (например, профессиональная карьера) и потому может рассматриваться в качестве показателя социализирующего эффекта данной образовательной среды.

¹ См. С. Д. Дерябо (1997), В. П. Лебедева с соавторами (1996–2002), Проектирование образовательных сред в педагогической практике, 1999; Результаты пилотажного исследования оценки образовательных микросред, 1999; В. А. Ясвин (1997, 2000).

Данный метод векторного моделирования позволяет провести экспертизу образовательной среды и отнести ее к одному из четырех базовых типов, на основе которых могут быть получены в целом 16 типов (подтипов) образовательной среды (см. В. А. Ясвин, 1997, 2000). Здесь же ограничимся краткой характеристикой только базовых типов образовательной среды:

- «*догматическая образовательная среда*», способствующая развитию *пассивности* и *зависимости* ребенка («догматическая воспитывающая среда» по Я. Корчаку);
- «*карьерная образовательная среда*», способствующая развитию *активности*, но и *зависимости* ребенка («среда внешнего лоска и карьеры» по Я. Корчаку);
- «*безмятежная образовательная среда*», способствующая *свободному* развитию, но и обуславливающая формирование *пассивности* ребенка («среда безмятежного потребления» по Я. Корчаку);
- наконец, «*творческая образовательная среда*», способствующая *свободному* развитию *активного* ребенка («идейная воспитывающая среда» по Я. Корчаку).

Более подробно методика В. А. Ясвина изложена в приложении 1.

1.5.4. 0 методике «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы»

Особый подход к образовательной среде разработан И. А. Баевой (2002). Ее главной целью стала оценка психологической безопасности образовательной среды. Согласно позиции автора диагностический подход к оценке эффективности образовательной среды должен содержать три основных аспекта:

- а) анализ структурных компонентов;
- б) изучение результатов воздействия среды на ее участников (как правило, на учеников и в значительно меньшей степени — на педагогов и других участников);
- в) сочетание первых двух.

В качестве наиболее значимых эмпирических критериев психологической безопасности образовательной среды И. В. Баева выделяет:

- отношение к ней — позитивное, нейтральное или отрицательное, замеряемое системой шкал, содержащих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты данного отношения. Интегральный показатель отношения к образовательной среде является

своеобразным индикатором ее референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса (учителей, учеников, родителей);

- удовлетворенность ее субъектов основными характеристиками взаимодействия в образовательной среде. Эмпирическим показателем является индекс удовлетворенности школьной средой, рассчитываемый как суммарная оценка отдельных характеристик социальной среды школы.

Методика *И. А. Бабевой* «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» дана в приложении 2.

1.5.5. Психодидактическая схема (алгоритм) проектирования и экспертизы образовательных технологий и систем

В последующих главах основное внимание уделено иному концептуальному варианту экспертизы и проектирования образовательных технологий и систем, разработанных под нашим руководством на базе Центра развития творчества детей и юношества «Радужный» ЮУО г. Москвы (директор *Л. М. Богатырева*) и апробированный на базе лицея № 1524 (директор *Т. В. Хромова*), Самарского муниципального университета (ректор *М. В. Наянова*) и др. (*В. И. Панов*, 2001).

Первоначально этот вариант был разработан для экспертизы и проектирования развивающей направленности образовательной среды в учреждении дополнительного образования — УДО (Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования, 2000). Но затем стало понятно, что данная схема (алгоритм) экспертизы и проектирования вполне применим для рефлексии психодидактических оснований образовательных технологий и систем (*В. И. Панов*, 2004а, 2005).

Согласно данному алгоритму проектирование и экспертиза образовательных технологий и систем предполагает, как уже отмечалось ранее, ответ на следующие базовые вопросы:

- *кого обучать* (психологические особенности контингента учащихся УДО);
- *зачем обучать* (стратегические и тактические особенности учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом);
- *чему обучать* (содержание образования);
- *как обучать* (особенности используемых образовательных технологий);
- *кому обучать* (определение требований к профессиональной и личностной подготовке педагога).

Остановимся на этих относительно простых вопросах подробнее.

Кого обучать?

В качестве системообразующего фактора для проектирования и моделирования образовательной среды в условиях общего и дополнительного образования мы выделяем индивидуально-психологическую разнородность контингента учащихся. В первую очередь различие по виду и уровню развития проявленных и потенциальных возможностей учащихся к развитию своих способностей: от физического развития до уровня социализации. Это предъявляет к образовательной среде особые требования: учебные программы и методы педагогической работы, за исключением, уже не могут быть ориентированы строго на определенный вид и уровень развития способностей учащихся. Напротив, они должны создавать условия для обучения и развития детей как с проявившимися и достаточно развитыми способностями, так и детей со скрытыми способностями, которые еще «не нашли себя». Иначе говоря, речь идет о необходимости создания развивающей образовательной среды.

Чему обучать?

Исходя из вариативности современного образования содержание обучения может быть представлено как:

- а) *предметное содержание* как соответствующий набор знаний-умений-навыков, дающих возможность быть субъектом данной социокультурной области человеческой деятельности (социальная и функциональная компетентность, допрофессиональная и профессиональная подготовка, художественное и техническое творчество, спортивная деятельность и т. д.);
- б) *способы учебной деятельности*, позволяющие получать и применять указанные знания-умения-навыки, и представленная в них способность учиться, то есть способность быть субъектом учебной деятельности, когда учащийся овладевает навыками произвольной регуляции своей учебной деятельности в любой области. Тогда знания-умения-навыки превращаются из цели обучения в средство развития этой способности. Понятно, что содержанием обучения в данном случае могут быть способы не только учебной деятельности, но и игровой, коммуникативной и т. д.;
- в) *способы иных видов деятельности*, необходимых ребенку (да и взрослому тоже) для его социализации и индивидуализации (проявления и обретения индивидуальности) как способности к социальному (межличностному и профессиональному) взаимодействию в условиях современного общества. Это включает в себя формирование способности быть субъектом своего развития в целом (включая

физическое и психологическое здоровье, познавательные, личностные и коммуникативные способности, а также присвоение общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей). Тогда и знания-умения-навыки, и способность учиться превращаются в средство социализации учащегося посредством раскрытия его творческого потенциала как его «природной» способности к саморазвитию.

Зачем обучать?

Учитывая разнообразие социальных, образовательных и психологических функций современного образования, совместно с целями собственно предметного обучения в качестве цели создания образовательной среды должны выступать цели общепознавательного и личностного развития учащихся, а также их социализации и индивидуализации. В последнем случае, как было отмечено выше, речь идет о формировании у учащегося способности быть субъектом (носителем) тех способов и тех видов деятельности, которые необходимы ему для успешного вхождения и активной жизни в современном обществе. Цели обучения и, соответственно, проектирование образовательной среды включают в себя:

- обучить знаниям-умениям-навыкам, соответствующих их образовательному стандарту и/или индивидуальным интересам и склонностям, то есть формирование субъекта знаний-умений-навыков по соответствующим учебным предметам (традиционная цель обучения);
- обеспечить развитие у детей специальных способностей, соответствующих определенным видам культурно-исторических видов человеческой деятельности (математических, лингвистических, музыкальных, технических, художественных, спортивных и т. д.), то есть формирование субъекта предметно-специализированных знаний-умений-навыков (традиционная цель специального и профессионального обучения);
- обеспечить развитие у учащихся способностей, соответствующих ведущему для данного возраста типу деятельности (по *Д. Б. Эльконину*), то есть формирование способности быть субъектом деятельности ведущего типа: игровой — для детей дошкольного возраста, учебной — для детей младшего школьного возраста, личностного самоопределения посредством коммуникативной и общественно-значимой деятельности — для детей подросткового возраста, допрофессиональной подготовки — для детей юношеского возраста (цель развивающего обучения);
- создать образовательные условия (системы возможностей), необходимые учащимся для проявления своих творческих возможностей, развития их в склонности, интересы и способности в разных сферах

деятельности человека, то есть формирование способности быть субъектом своего развития: и физического, и интеллектуального, и личностного, и духовно-нравственного (цель развивающего образования)¹.

Как обучать?

В данном случае, помимо традиционно дидактической дифференциации применяемых методов обучения (фронтальные, групповые, индивидуальные, проблемные и т. д.), речь должна идти также об их психологической направленности. А именно (следуя *Л. С. Выготскому*), ориентированы ли эти методы *на актуальный уровень развития*, но тогда психическое развитие учащегося имеет репродуктивный и стихийный характер — как приращивание объема новых знаний и умений. Или же методы обучения ориентированы на актуализацию *зоны ближайшего развития* учащихся, что обеспечивает продуктивный и целенаправленный характер психического развития учащихся, но оно требует тогда от педагога организации совместно-распределенных форм взаимодействия между собой и учащимися и учащихся между собой, а как это достигается в данном случае? Или же речь идет об использовании специальных образовательных технологий, образовательной среды, образовательной системы, ориентированных на индивидуально-типологические особенности учащихся, их возрастного и психического развития в целом — но тогда, в какой мере эти технологии и система соответствуют (учитывают) указанные особенности учащихся? И так далее...

Опять же, учитывая разнообразие современных образовательных учреждений, при ответе на вопрос «как обучать?» целесообразно посмотреть, на реализацию какой образовательной парадигмы претендует данное образовательное учреждение (технология, образовательная среда):

- а) дидактической — углубление и расширение предметного обучения;
- б) дидактико-психологической — сочетание предметного обучения с психологическими уроками развития и поддержкой со стороны психологической службы;
- в) психолого-дидактической (психодидактической) — приоритетное использование психологии развития и методов развивающего образования в качестве исходного основания для построения образовательной среды (*В. И. Панов*, 1997, 2000, 2004а, 2004б). Иными словами, прежде чем говорить о дидактическом проектировании

¹ Понятно, что в реальном образовательном процессе все эти цели в том или ином виде представлены и сосуществуют друг с другом. Речь идет о рефлексии этих целей и оценки их декларативности или же реальности достижения в условиях данного образовательного учреждения.)

учебно-воспитательного процесса, в этом случае должно быть осуществлено его психологическое проектирование. Это проектирование, как было отмечено в первой главе, может осуществляться двумя путями (методами).

Один из них — это так называемые теории и системы развивающего обучения: «по Занкову», «по Эльконину—Давыдову», «по Менчинской», есть и другие.

Другой путь — это развивающее образование (более подробно о различиях между ними см.: В. И. Панов, 2000).

Тем не менее, учитывая, что педагогическое сообщество в своем большинстве тяготеет к дидактической парадигме, целесообразно еще раз более подробно остановиться на характерных особенностях последней (психодидактической) парадигмы. Эту парадигму отличает от предыдущих двух по крайней мере следующие шесть особенностей.

Первая: знания-умения-навыки по конкретному учебному предмету (математике, биологии и др.) изначально рассматриваются не как самоцель (требование достижения уровня обученности), а как психолого-педагогическое средство развития познавательных, коммуникативных, личностных и иных способностей и структур сознания учащегося.

Вторая: учебные программы, образовательные технологии должны реализовывать психологические особенности и закономерности психического (интеллектуального, личностного) развития человека, которые облекаются в форму дидактического материала той или иной учебной дисциплины. Иначе говоря, речь идет о программах и технологиях нового — психодидактического — типа, что требует от дидакта, педагога, психолога, эксперта наконец, способности отрефлексировать не только дидактические, но и психологические основания и предпосылки построения экспертируемой образовательной технологии или системы.

Третья: работа в рамках психодидактической парадигмы естественно требует не только программ и технологий, построенных на психологических принципах, но и создания условий для их эффективной практической реализации в конкретном образовательном учреждении, то есть создания соответствующей образовательной среды.

Четвертая: учащийся как компонент единой развивающейся системы «учебный материал-учитель-ученик» превращается из «объекта» педагогического воздействия в партнера учителя и, кстати, своих одноклассников, что необходимо для его полноценной социализации.

Пятая: функционирование образовательной системы как условия практического воплощения образовательных технологий того или иного типа требует соответствующей системы управления, обеспечивающе-

го превращение образовательного учреждения из объекта «указаний сверху» в субъекта развивающейся системы образования и тем самым в средство социального развития региона.

Шестая: учитель как ключевая фигура практического воплощения любой образовательной технологии и системы, который в данном случае из «транслятора» учебного материала превращается в организатора продуктивного взаимодействия между учебным материалом и учащимися и который образует с учащимися совокупный субъект совместного (совместно-распределенного) процесса познавательного и иного развития. Поэтому переходим к следующему вопросу — «кому обучать?».

Кому обучать (требования к педагогу)?

Переход к развивающему обучению и образованию требует от педагогов осознанного (рефлексивного) понимания того, на какие дидактические принципы, а также психологические закономерности и особенности развития учащихся они опираются при проектировании своей поурочной работы и тем более при создании авторских и экспериментальных учебных программ. В свою очередь, это предполагает наличие у педагогов соответствующей психологической и дидактической компетентности.

Поэтому, кроме высокой предметной, подготовка педагога для работы с одаренными детьми (но и современными детьми вообще тоже) должна включать в себя:

- понимание того, что представляет собой развивающее образование, его отличие от традиционных форм обучения и воспитания и даже от развивающего обучения;
- знание о том, что такое образовательная среда и ее субъекты, ее структура (пространственно-предметный, социальный и технологический компоненты), ее разновидности (семейная, школьная, внешкольная дополнительная и стихийная), ее типы (догматическая, творческая и др.) и типы взаимодействия между ее субъектами (авторитарный, демократический, гуманистический и т. д.);
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях различных образовательных сред;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса, а для этого — умение выделить дидактические и психологические цели, а в последнем случае выбрать адекватную дидактическую форму и содержание учебно-методического материала для достижения этих целей;

- умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между различными субъектами образовательной среды (субъект-объектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий) с учащимися по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, со своим руководством;
- умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, кого учить, зачем учить, чему учить, как учить, кому и где учить.

В заключение этой главы вместо выводов следует отметить, что начинался последний параграф с вопросов, последним словом в которых было слово «обучать», а заканчивается этот же параграф теми же вопросами, но последнее слово в них «учить». В этом изменении одного слова («обучать» на «учить»), возможно, и заключается основная психодидактическая идея: пришло время, когда наступает осознание и необходимость того, что современных детей надо не «обучать», а «учить» и вместе с ними учиться самим¹.

¹ Для размышления позволю напомнить два определения из Психологического словаря (1996):

- 1) **обучение** — это передача (трансляция) социокультурных способов (образцов) существования и развития Человека от одного индивида или их сообщества (социума) к другому(им) индивиду(ам). При этом, с одной стороны, обеспечивается преемственность (воспроизводство) социокультурного опыта и Человека как его носителя (то есть субъекта), а с другой стороны, создаются условия для появления новых социокультурных способов деятельности и развития Человека и тем самым изменение самой социокультурной среды;
- 2) **учение** (научение) — процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида. Результаты У. — элементы индивидуального опыта (знания-умения-навыки)... У. является необходимым компонентом любой деятельности и ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ ПРОЦЕСС ИЗМЕНЕНИЯ ЕЕ СУБЪЕКТА (выделено мной. — В. П.), обусловленный ее предметным содержанием... Рассматриваемое как сторона предметной деятельности У. выступает как развивающееся явление: вместе с изменением типа деятельности закономерно изменяются формы У. и его важнейшие характеристики... В процессе учения перестраиваются, формируются реализующие его психологические механизмы, которые составляют основу возникновения и развития способностей индивида, в свою очередь, становящиеся важным фактором учения. У. составляет необходимое условие и основной механизм психического развития человека».

Некоторые психологические проблемы в контексте психодактики образовательной среды

2.1. Одаренность как проблема современного образования

2.1.1. Одаренность как явление и как проблема обучения и развития детей

В массовой общеобразовательной школе встречаются дети с повышенной готовностью к обучению (специально- и общеодаренные) и с пониженной готовностью к обучению (вплоть до детей с задержкой психического развития и с ограничениями возможностей). А между ними находится основная масса детей со своими индивидуальными особенностями, которые тоже требуют к себе специального внимания.

Остановимся более подробно на работе с одаренными детьми, рассматривая данную проблему в психодидактическом и взаимосвязанном с ним экпсихологическом аспектах.

Среди множества взглядов на то, как и чему обучать одаренных детей, можно выделить два диаметрально противоположных подхода:

- 1) один из них можно назвать *элитарным* или *специально-развивающим*;
- 2) второй — *экологическим*, а точнее, *экпсихологическим*.

При первом подходе индивидуальная одаренность школьника рассматривается как природная данность, к которой подстраивается, на которую настраивается, которую пытаются сохранить и развить и которую, в определенном смысле, «эксплуатирует» учитель, организуя учебный

процесс. Необходимым условием реализации этого подхода является по возможности более раннее выявление и отбор одаренных детей, организация для них специальных (и в этом смысле — элитарных) учебных заведений, учебных программ и т. п. Критерии подобного отбора зависят чаще всего от вида образовательного учреждения (программы) и от психолого-педагогических пристрастий педагога и психолога, проводящих этот отбор.

Более важно отметить другое. Учебный процесс здесь ориентирован на достижение успеха в максимальном продвижении по тем учебным предметам, которые соответствуют данному виду одаренности, независимо от того, насколько действительно развивающими в психологическом отношении и здоровьесберегающими являются используемые при этом образовательные технологии. В личностном плане развитие этих детей явно или неявно ориентировано на формирование личности, реализующей данную одаренность, со всеми как положительными, так и отрицательными последствиями. С психологической точки зрения в этом случае обучение и социализация (то есть личностное становление) детей имеют в своей основе отождествление конкретного ребенка (его индивидуальности) с данным видом одаренности. Учебные программы и учебный процесс ориентированы на формирование высокоподготовленного специалиста в области, соответствующей одаренности ученика: математике, политике, экономике, музыке, филологии, спорте и т. д. Хорошо это или плохо?

Если проблему свести только к удовлетворению повышенной познавательной потребности таких детей, то, наверное, хорошо. Также хорошо, если на первый план поставить вопрос о сохранении и умножении интеллектуального потенциала страны, о ее обеспечении высокопрофессиональными специалистами. Хорошо это и для удовлетворения престижа и неудовлетворенного тщеславия их родителей, чем пользуются многие создатели элитарных учебных заведений для одаренных детей.

Вместе с тем есть и другая сторона. Образовательные технологии, узко ориентированные на развитие только одного вида одаренности, часто сужают возможности для общего, личностного развития ребенка: физического, эмоционального, интеллектуального, социального и духовного. Часто, преуспевая в учебе, большая часть этих детей имеет свои психологические проблемы, игнорирование которых может иметь не только личностные, но и значимые социальные последствия.

Например, одна из особенностей развития одаренных детей состоит в осознании ими своей исключительности по сравнению с другими детьми. Вследствие этого у некоторых из них формируется чувство, что им позволено больше, чем другим. Но, как известно, чем больше имеет возможностей человек, тем более развитым у него должно быть чувство ответственности за свои действия.

Поэтому, воспитывая высокоодаренных специалистов, не создаем ли мы почву для возникновения в будущем другой проблемы: проблемы необходимости изменения сознания политиков, экономистов и других высоких специалистов, действия которых создают условия для возникновения экологического кризиса на планете?

Отсюда следует, что обучение, ориентированное на развитие природной одаренности детей, обязательно должно уравниваться особым развитием у них духовно-нравственной сферы их сознания, чувства ответственности за себя и за других, толерантности и т. п. Это означает, что обучение одаренных детей обязательно должно включать психологическую основу для их личностного развития, в первую очередь для развития их этического, и в частности, экологического сознания.

Тем не менее в большинстве своем проблемы элитарного обучения одаренных детей решаются преимущественно дидактическими методами, без достаточного привлечения психологических знаний. Весьма часто остаются открытыми вопросы типа:

- 1) если результаты обучения положительные, то кому принадлежит заслуга: учителю, построившему курс обучения, или природной одаренности учащегося?
- 2) каковы психологические последствия данной программы для личностного развития учащихся?
- 3) каковы последствия данной программы для состояния здоровья учащихся (в физиологическом и в психологическом отношениях)? и т. п.

Эти вопросы не надуманы, потому что в психологическом отношении элитарный подход к обучению одаренных детей в нашей стране не является новым. Этот подход имеет богатые историю и опыт в отечественном спорте. Именно там и достаточно давно применяется ранний (чуть ли не с трехлетнего возраста) отбор спортивно одаренных детей и элитарный подход к их обучению. И именно там, наряду с достигнутыми этими детьми высокими спортивными результатами, мы встречаемся с проблемой их психологического и физического увечья в «большом спорте» и особенно при выходе из него.

Особенность второго подхода индивидуализации обучения применительно к проблеме одаренных детей состоит в том, что построение учебных программ и организация учебного процесса должны соответствовать природно-возрастным возможностям общего (комплексного, гармоничного) развития детей в разных средовых условиях. Здесь для ребенка создаются средовые условия для развития его тела (телесная сфера сознания), эмоциональной и интеллектуальной, а также социальной и этической (духовно-нравственной) сфер его сознания. В этом

случае изначально ставится задача расширения сознания ребенка, развитие его способности ощущать себя неотъемлемой частью окружающего мира, думающего не только «за себя», но и «за всю Планету». Одним из способов развития такого чувства ответственности является развитие у детей «планетарного (глобального)» или «космического» мышления.

С этой точки зрения учебные программы и образовательная среда в целом должны создавать возможность учащемуся по-разному проявить себя, и, следовательно, ощутить и познать свою способность быть разным. Причем, как в одной и той же ситуации, так и в разных ситуациях. Образовательная среда должна обеспечивать возможность каждому учащемуся найти свою «экологическую» нишу для своего развития, а тем самым иметь возможность для обретения своей собственной индивидуальности.

Однако при этом следует иметь в виду, что одаренность как психологическое явление проявляется по-разному.

Есть *одаренность явная и стабильная* («сквозная»), которая постоянно демонстрирует себя на протяжении всей жизни данного индивида, иногда одновременно в разных видах деятельности. В этом случае часто говорят, что «если человек талантлив, то он талантлив всегда и во всем». Таких случаев одаренности, которая проявляется рано и на всю жизнь, мало.

Значительно чаще учителя и психологи имеют дело с *одаренностью возрастной* (временной), когда, ярко проявляясь в одном возрасте, она вдруг куда-то исчезает (или непонятно откуда возникает) в другом возрасте. В этом «одаренно представленном» возрасте ребенок попадает в категорию одаренных, а через какое-то время его одаренность непонятным образом как бы растворяется (*Н. С. Лейтес, 1997*). В чем здесь причина? В том ли, что используемый способ обучения и образовательная среда в целом заглушили проявления одаренности, или в том, что проявление одаренности было характерно лишь для данного этапа возрастного развития ребенка? Такой вид одаренности тоже является явным.

Менее изучена и трудно определяема *одаренность скрытая* (непроявленная). Нужны особые условия, может быть, особый вид деятельности, при выполнении которой вдруг обнаруживается, что данный ребенок относится к числу одаренных.

Когда речь идет об одаренности в явной, в том числе и возрастной форме, мы имеем дело с одаренностью как явлением не только психологическим, но и социальным. Ведь одаренность проявляет себя через те виды деятельности, которые предоставляет ребенку социальная среда. Например, чтобы одаренность ребенка к шахматам проявила себя, нужно, чтобы вокруг него были люди («кружок»), которые играют в шахматы друг с другом и с этим ребенком тоже.

Когда речь идет об одаренности скрытой, то она выступает для нас больше как явление природно-психологическое. Это означает, что любой ребенок по своей природе (точнее, по природе психического развития) обладает способностью к творческому саморазвитию. Но в какой мере его природная способность имеет возможность проявиться на фоне развития других детей — это вопрос более сложный. Чтобы ответить на него, нужно понять и определить, что следует понимать под одаренностью как природной способностью, каково соотношение в этом случае природных задатков данного ребенка, психологической и социальной среды его развития и многое другое.

Есть еще один вопрос: *как организовать образовательную среду, чтобы дать возможность проявиться общеприродной и общечеловеческой способности к творчеству, то есть к одаренности и к индивидуальности вообще.* Поэтому образовательная среда изначально должна быть разноориентированна и построена таким образом, чтобы не навредить естественному развитию психических и физических задатков школьников. Образовательная среда как фактор и условие обучения и развития учащихся, с одной стороны, должна включать в себя возможность интеллектуальной, эмоциональной и физической не только нагрузки, но и разгрузки учащихся. С другой же — выступать не только как объект проектирования и моделирования (создания в конкретных условиях), но и как объект психолого-педагогической экспертизы с целью установления ее соответствия образовательным целям и задачам, а также соответствия природе физического и психического развития учащихся.

Работа с одаренными детьми должна предполагать и коррекцию их развития. Для примера достаточно вспомнить, что интеллектуально одаренный ребенок совсем необязательно будет также и физически одаренным. Более того, наличие одаренности у ребенка еще не означает наличия у него готовности к обучению в общеобразовательной школе. Но ситуация на самом деле значительно сложнее. Часто интенсивное развитие интеллектуальной сферы у одаренных детей может сопровождаться отставанием в способности к произвольной регуляции своих движений, эмоционального состояния, социального поведения. Есть дети, которые «от природы» или «по случаю» имеют ограниченные возможности для своего физического и познавательного развития. Ограниченный диапазон зрительной, слуховой функций организма, последствия детского церебрального паралича и иные депривирующие обстоятельства в развитии того или иного ребенка требуют специальных условий и усилий для его развития.

Исследование и решение всех этих вопросов — трудная задача. Начинать надо с психологического определения того, что понимается под

творческой сущностью человека и его развития, включая одаренность, и как это понимание может быть воплощено дидактически в учебно-методических материалах и в конкретном построении урока. Это трудно, потому что здесь будут сталкиваться разные психологические и дидактические теории обучения, а также конкретный опыт учителей. Это трудно, потому что экологический и экопсихологический подходы в образовании еще только формируются. Работа в этом направлении имеет поисковый характер, и понятно, что она может быть выполнена только совместными усилиями психологов, дидактов, учителей, физиологов и руководящих работников народного образования.

2.1.2. Концептуальные основы построения модели образовательной среды для детей с разными видами одаренности

Переориентация российской системы образования на гуманистические, личностно-ориентированные и развивающие образовательные технологии изменили отношение к учащимся, проявляющим неординарные способности. Появились образовательные учреждения, учебные и социальные программы, общественные организации и фонды, ставящие основной своей целью выявление, обучение и развитие одаренных детей. Постепенно в общественном сознании формируется понимание того, что переход в век наукоемких технологий невозможен без сохранения и умножения интеллектуального потенциала страны. Появилась даже своеобразная мода на работу с одаренными детьми.

Тем не менее имеется достаточно много работ, демонстрирующих несоответствие способностей и вообще особенностей одаренных детей, с одной стороны, и традиционных методов их обучения и развития, с другой.

Почти во всех руководствах по работе с одаренными детьми приводятся данные *П. Торренса* (США), согласно которым около 30 % отчисляемых (за неспособность, неуспеваемость и даже глупость) из школ составляют одаренные и высоко одаренные дети. Трудности в школьном обучении возникают у одаренных детей из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации школы на среднего ученика, из-за излишней стандартизации программ, в которых плохо предусмотрены или совсем не учитываются индивидуальные возможности усвоения знания этими детьми.

Такое положение естественно вызывает повышенный интерес к фундаментальным научным разработкам в области психологии одаренности — к созданию новых теорий и методов, направленных на выявление

психологических закономерностей и механизмов развития одаренности, а также к практико-ориентированным исследованиям, их практической апробации и внедрению разрабатываемых методов поиска, обучения и развития одаренных детей.

При работе с одаренными детьми постоянно возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные разнообразием видов одаренности, включая возрастную и скрытую одаренность, множеством противоречивых теоретических подходов и методов, вариативностью современного образования.

В теоретическом плане сложность проблемы обучения и развития одаренных детей обусловлена разнообразием подходов к проблеме одаренности и ее развитию у детей с явными и скрытыми признаками одаренности, и, с другой стороны — методологической редукцией явления «одаренность» к внешним признакам и формам ее проявления (высокие интеллектуальные или учебные достижения, творчество, гибкость и оригинальность мышления, сенсомоторные или технические способности и т. д.).

При этом внутренняя природа одаренности как специфического системного качества психики, проявляющего себя и развивающегося во взаимодействии индивида с окружающей средой, остается малоизученной.

При разработке теоретических основ модели образовательной среды для детей с разными видами одаренности использован опыт как зарубежных, так и отечественных психологов.

В истории развития психологии одаренности и в ее современных направлениях можно выделить несколько основных подходов (направлений) к теории и практике понимания, диагностики и развития одаренности (А. М. Матюшкин, 1989, 1997, 2003; В. И. Панов, 2001, 2005):

- 1) одаренность как явление, проявление и развитие которого рассматривается с позиции соотношения роли наследственности и воспитания;
- 2) одаренность, представляемая как высокий уровень развития системы когнитивных процессов (сенсорно-перцептивных процессов, внимания, памяти, мышления и воображения. Иногда к указанным процессам добавлялись мотивация и воля (Г. Мюнстерберг, Г. И. Россомо; В. Мёде, Г. Пиорковский; У. Штерн и др.). В соответствии с этим одаренность как проявление когнитивных возможностей индивида оценивается с помощью системы когнитивных тестов;
- 3) одаренность, исследуемая как высокий уровень развития интеллекта или умственных способностей, измеряемый с помощью тестов интеллекта (начиная с возрастных тестов А. Бине и У. Штерна,

а в дальнейшем многочисленных тестов — *Г. Айзенка, Д. Векслера, Дж. Гилфорда* и др.);

- 4) одаренность, представляемая как такая характеристика дифференциальных различий, которые выражаются в общих или специальных способностях (см.: *Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, В. Д. Небылицын, Э. А. Голубева, В. А. Крутецкий, В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин* и др.);
- 5) одаренность, рассматриваемая как высокий уровень творческого потенциала, выражающийся в высокой исследовательской активности человека, в его возможностях легкого и творческого учения, его возможностями к созданию новых творческих «продуктов» в науках, искусствах, технике, социальной жизни (*А. М. Матюшкин, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева, Д. Б. Богоявленская* и др.);
- 6) одаренность, рассматриваемая в возрастном аспекте:
 - 1) либо как проявление возрастных особенностей психического (интеллектуального) развития ребенка как наиболее сензитивных и поэтому создающих впечатление очень высокой одаренности, проявляющейся в раннем детстве, но как бы последовательно «убывающей по мере взросления»;
 - 2) либо подход, согласно которому (см., например, *Л. Термен*) рано проявляющаяся высокая одаренность составляет устойчивый потенциал, который в различных теоретических концепциях называется либо как интеллектуальный потенциал (IQ), либо как творческий потенциал, определяющий психологические проявления высокой одаренности. Отсюда одаренность как объект лонгитюдных исследований (*Е. И. Щепланова, 2004*);
- 7) одаренность, рассматриваемая как особая форма проявления творческой природы психики, для реализации которой необходимо наличие не только природных задатков, но и соответствующих средовых условий. Она проявляется и развивается как системное качество психики, возникающее во взаимодействии разных сфер психики человека с образовательной средой (семейной, школьной и т. п.) и обретающее форму индивидуальности развития в виде психических процессов, состояний и сознания учащегося. Поскольку психика и одаренность (как ее проявление) рассматриваются здесь как природная (в широком смысле, а не в узком, биологическом) форма бытия, проявление и становление которой происходит во взаимодействии человека с окружающей средой, то такой подход получил название эконсихологического (*В. И. Панов, 1998*).

В отечественной психологии и педагогической практике сосуществуют все указанные научные подходы¹.

Именно это разнообразие привело Министерство образования РФ к необходимости разработки «Рабочей концепции одаренности» (1998)² в рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети», как своеобразного консенсуса основных позиций во взглядах ведущих специалистов на проблему одаренности и одаренных детей.

Согласно этой концепции:

- **одаренность** — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми;
- **одаренный ребенок** — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Там же подчеркивается, что одаренность, в о - п е р в ы х, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики.

Во - в т о р ы х, ее признаки (проявления) могут быть постоянными, но могут иметь и временный (преходящий) характер. Эти признаки могут быть явными, но могут быть представлены и в скрытой, потенциальной форме.

Кроме того, признаки одаренности могут проявляться в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей. Соответственно, по типу предпочитаемой деятельности различают одаренность:

- интеллектуальную;
- академическую;
- художественную;
- психомоторную (спортивную);
- техническую;
- лидерскую (организаторскую) и др.

¹ Необходимо добавить, что разнообразие подходов к одаренности не исчерпывается вышеприведенными. Дополнительно см.: Одаренные дети (1991), Основные современные концепции творчества и одаренности (1997), Психология одаренности детей и подростков (1996), Учителю об одаренности (1997) и др.

² В 2003 году вышла вторая, расширенная редакция этой концепции (Рабочая концепция одаренности, 2003).

При этом все специалисты согласны с *Б. М. Тепловым* (1985) в том, что, хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять с развитием отдельных способностей и тем более с психическими процессами.

Ведущие специалисты по одаренности сходятся во мнении, что выражения «одаренные ученики», «выдающиеся дети» — весьма условные¹.

Этими терминами (применительно к умственной сфере школьников) обозначают учеников с необычно ранним умственным подъемом, с яркой выраженностью тех или иных специальных умственных свойств, с признаками благоприятных предпосылок развития научного таланта. Но поскольку речь идет о детях, все эти характеристики имеют значение только чего-то предварительного: проявившиеся особенности могут не получить ожидаемого развития, остаться нереализованными. Вместе с тем подлинные способности других детей могут находиться как бы в скрытом состоянии и обнаружиться лишь впоследствии, что является опровержением отрицательного прогноза, если он был сделан (*Н. С. Лейтес*, 1997). При этом *Н. С. Лейтес* подчеркивает, что указанные признаки одаренности могут быть проявлением и так называемой возрастной одаренности.

Существенно, что по своей природе одаренность имеет *системный, динамический* и *индивидуальный* характер. Последнее весьма часто проявляется в гетерохронности (разновременности, различном темпе) развития разных сфер психики и в так называемой диссинхронии развития одаренных детей, когда имеет место сочетание опережающего темпа развития одних сфер психики (например, интеллектуальной) по сравнению с другими сферами психики (например, личностной). Важно также отметить, что медлительность и плохая успешность в школьном обучении отнюдь не являются признаками того, что данный ученик не может быть одаренным. Одаренность в этом случае может иметь скрытый, потенциальный характер (*Ю. Д. Бабаева*, 1997).

К проблеме выявления (идентификации) одаренных детей

Выявление (идентификация) одаренности представляет собой особую проблему, так как, несмотря на эффективность психометрических тестовых методик, **ни одна из них не дает полной картины психического развития ребенка и достаточной уверенности в надежности оценки одаренности.** Главная причина этого заключается в том, что эти ме-

¹ По этой причине в «Рабочей концепции одаренности» (1998), разработанной по заказу Минобразования РФ и при непосредственном участии нашего коллектива, было предложено вместо термина «одаренные дети» применять более осторожный термин — «дети с признаками одаренности».

тодики ориентированы на **результативную** сторону проявления психических процессов, способностей, деятельности и одаренности индивида. В то время как **процессуальная** сторона этих психических явлений, которая собственно и предопределяет возможность быть одаренным, остается «вне поля зрения» подобных методик (В. И. Панов, 1998, 2005).

Для выявления одаренности используются самые разные методы: от простого педагогического (и даже родительского) наблюдения до специально разработанных, стандартизованных и валидизированных тестовых заданий, а также игровых, учебных и тренинговых заданий (Ю. Д. Бабаева, 1997; Н. С. Лейтес, 1997; Основные современные концепции..., 1997; Психология одаренных детей и подростков, 1996; А. И. Савенков, 2001; Учителю об одаренных детях, 1997; J. P. Guilford, 1967; P. Torrance, 1964, 1980; и др.).

При этом важно отметить, что, хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять с уровнем развития одной или нескольких способностей. Одаренность — это всегда системное качество, в котором интегрированы и познавательная, и эмоциональная, и личностная сферы сознания человека. В случае, например, с интеллектуальной или академической (учебной) одаренностью — это как минимум единство познавательной потребности, эмоциональной включенности, мотивации и способности к регуляции своих действий. Поэтому проявления и развитие одаренности неразрывно связаны с развитием психофизиологической, волевой и других сфер психики человека. У разных людей и в разном возрасте одаренность обнаруживает себя по-разному и с большой степенью индивидуальности (Рабочая концепция одаренности, 1998).

Вследствие особой сложности одаренности как психологического явления ее идентификация (выявление) должна производиться специалистами подготовленными специалистами-психологами.

Хотя первичную диагностику может произвести и сам учитель, если только он обладает необходимыми для этого психологическими знаниями и навыками. Е. С. Белова (1998) приводит описание следующих параметров, предложенных Дж. Рензулли и Р. Хартманом для оценивания креативности.

1. Проявляет любопытство ко многим вещам, постоянно обо всем задает вопросы.
2. Предлагает много идей, решений задач, ответов на вопросы.
3. Свободно высказывает свое мнение, иногда настойчиво, энергично отстаивает его.
4. Склонен к рискованным действиям.

5. Обладает богатой фантазией, воображением; часто озабочен преобразованием, улучшением общества, предметов, систем.
6. Обладает хорошо развитым чувством юмора и видит юмор в ситуациях, которые могут не казаться другим юмористическими.
7. Чувствителен к красоте, внимателен к эстетическим характеристикам вещей.
8. Неконформист, не боится отличаться от других.
9. Конструктивно критичен, не принимает авторитарных указаний без критического изучения.

К вышеперечисленному можно добавить большое стремление к самовыражению, к творческому использованию предметов. Особую проблему составляет соотношение креативности и уровня развития интеллекта у одаренных детей. Считается, что для творчества необходим уровень интеллекта выше среднего. Однако при IQ выше 120 указанная взаимосвязь в соотношении между креативностью и интеллектом не сохраняется. В качестве наиболее часто используемых тестов на интеллект детей дошкольного возраста *Е. С. Белова* отмечает: Интеллектуальный тест Слоссона, Тест умственных способностей Отис-Леннона, Прогрессивные матрицы Равена, Шкала Векслера, Интеллектуальная Шкала Стенфорд-Бине (см.: *Л. И. Ларионова* с соавт., 2001; *Одаренные дети*, 1991; *Психология одаренности детей и подростков*, 1996; *Психология одаренности: от теории к практике*, 2000; *Рабочая концепция одаренности*, 1998, 2003; *А. И. Савенков*, 2001; и др.).

Под руководством *А. М. Матюшкина* (1999) были изучены признаки общей и специальной одаренности, разработаны, валидизированы и внедрены в практику диагностические методики для оценки возрастных показателей одаренности, в том числе специально валидизированные Мюнхенские тесты когнитивного развития и тесты креативности *Э. П. Торренса* (более подробно см.: *Е. И. Шебланова*, 2004).

При этом, как уже говорилось, авторы вышеупомянутой «Рабочей концепции одаренности» (1998) предостерегают от увлечения психометрическими (тестовыми) методами для выявления одаренных детей и оценки развития их способностей, поскольку ни одна из них не дает полной картины психического развития ребенка и достаточной гарантии для действительной оценки принадлежности к одаренным детям. Это не означает, что нужно вообще отказаться от применения психометрических, в частности, тестовых методов выявления детей с признаками одаренности. Речь идет о том, что эти методы дают информацию именно о признаках одаренности, причем только тех, на которые нацелена данная методика.

Несколько слов о выявлении скрытой одаренности. Дело в том, что ее выявление, а также выявление внутренних, психологических барьер-

ров в развитии способностей или личности учащегося представляют собой наиболее сложный случай в проблеме диагностики одаренных детей. Выше отмечалось, что одаренность, как и любое психологическое явление, имея *процессуальную* и *продуктивную* (результативную, феноменальную) стороны, предстает перед исследователем и в сознании самого одаренного **только с продуктивной** своей стороны. В то время как процессуальная сторона актуализации способностей человека (ребенка или взрослого) в тех или иных условиях остается скрытой от прямого наблюдения и, естественно, оценки. И это естественно, поскольку формирование и развитие психических процессов и способностей человека происходит через освоение им разных, человеческих видов деятельности, то есть деятельности практической или теоретической по своему. При этом оказывается, что способы выполнения одного и того же задания могут быть разными. Переход же от одного способа работы к другому по психологической своей сути и является преодолением ранее сложившегося и неосознаваемого стереотипного (привычного) способа деятельности. При этом приобретается не только иной способ работы, но и психологический опыт по осознанию самого себя и преодолению собственных стереотипов сознания и тем самым раскрытия творческой активности.

характеру, но направленной вовне, на окружающий предметный мир. Указанные процессы и способности предстают в опредмеченной форме, «в материале» данной деятельности, в то время как их собственная природа как психического процесса остается скрытой предметным содержанием («материалом») этой деятельности.

По этой причине диагностические методы (в том числе и тесты), построенные по принципу достижения результатов в том или ином виде деятельности, *могут фиксировать только продуктивный уровень диагностируемой способности*. В то время как процессуальная сторона этой способности, которая собственно и предопределяет возможность быть одаренным, остается «вне поля зрения» подобных методик. По этой же причине, кстати говоря, определения одаренности строятся на «продуктивных» проявлениях психики, выраженных в «высоких и сверхвысоких достижениях в том или ином виде социально-значимой деятельности».

Понятно, что возникает очередная проблема: а возможно ли и как возможно проникнуть в процессуальную сторону способностей человека?

Одним из методов, позволяющих работать именно с процессуальной стороной способностей и вообще сознания человека является **психологический тренинг**. Главное отличие этого метода от других заключается в том, что с его помощью внимание человека переключается с того, ЧТО и с ЧЕМ он делает, на то, КАК и с помощью КАКИХ способов он это делает и МОЖЕТ ЛИ делать по-другому. Иными словами,

сознание человека ставится в рефлексивную (то есть самоотражающую, самоосознающую) позицию. Использование этих методов особенно целесообразно при решении задач:

- выявления скрытых способностей одаренных детей и их развития;
- преодоления диссинхронии, а также эмоциональных, личностных и иных психологических барьеров, затрудняющих развитие одаренных детей;
- развития различных видов одаренности;
- профессиональной и особенно личностной подготовки педагогов и психологов, работающих с одаренными детьми.

Для этих целей был разработан новый подход, базирующийся на методах диагностики развития и тренинговых технологиях. Так, *Ю. Д. Бабаевой (1997)* и *Е. Л. Яковлевой (1997)* были разработаны тренинговые методы работы с феноменом диссинхронии в развитии одаренности, развития социальной одаренности, эмоционального развития одаренных детей, формирования их Я-концепции и др. При этом особое внимание *Ю. Д. Бабаева* уделила тренинговым методам идентификации «скрытой» одаренности, которую трудно выявить с помощью традиционных психометрических тестов.

Как известно, профессиональная (преподавательская, учебная, административная и т. п.) деятельность и индивидуальный жизненный путь (опыт) формируют у каждого человека достаточно жестко воспроизводимые способы поведения в стандартных (повторяющихся) ситуациях. Поэтому использование тренинговых методов целесообразно не только для выявления и развития способностей одаренных детей, но и для профессиональной и особенно личностной подготовки педагогов, работающих с одаренными детьми (*Ю. Д. Бабаева, 1997; Е. Л. Яковлева, 1997; В. А. Ясвин, 1997*).

Психологический тренинг, как и психологический тест, — это инструмент, а следовательно, бездумное его применение может быть опасным. И здесь тоже нужна осторожность (принцип «Не навреди!») и специальная подготовка (то есть нужно, по крайней мере, самому пройти через процедуру психотренинга), особенно при использовании тренинговых методов при работе с детьми.

Тем не менее теоретические послышки — это одно, а требования практики — есть необходимость, которая заставляет делать даже то, против чего теория возражает. Поэтому несколько рекомендаций общего порядка (*Краткое руководство по работе с одаренными детьми, 1997; Психологическая диагностика, 2005*):

Диагностика одаренности проводится не ради самой диагностики, а чтобы определить возможности данного ребенка к обучению в данном образовательном учреждении в соответствии с его целями¹, по учебным программам (образовательным технологиям), характерным именно для данного образовательного учреждения.

Проще говоря, у каждой школы есть «свой ученик» и обычно диагностика на отборе учащихся строится именно по этому принципу: «наш» или «не наш» ученик.

Задачи диагностики при работе с одаренными детьми могут быть разными: отбор, мониторинг, оценка эффективности и экологичности применяемых образовательных технологий или режима жизнедеятельности, профориентация и, конечно же, индивидуальная психологическая помощь учащемуся и педагогу.

Тесты, применяемые для диагностики, должны отвечать основным требованиям тестологии: стандартизации (единообразии процедуры проведения и оценки результатов), надежности (стабильность результатов при повторении), валидности (соответствие поставленной задаче), то есть они должны быть стандартизированы. Методы психологической диагностики и особенно тесты должны применяться строго в тех условиях и на тех выборках, для которых они были разработаны и для которых доказаны их нормативные (количественно объективные) показатели. В отличие от этого, в основе метода экспертной оценки (по типу коллективного судейства на спортивных соревнованиях типа гимнастики) лежит субъективный (качественный) характер оценивания, что накладывает требование на тщательность подбора экспертов.

Диагностика любых детей и тем более детей с признаками одаренности не может ограничиваться применением только одной единственной методики, она обязательно должна быть комплексной.

Основные этапы и методы комплексной оценки одаренности учащихся представлены в табл. 2.1.

Таблица 2.1.

Основные этапы и методы комплексной оценки одаренности учащихся²

<p>tabl2-1.doc</p>

¹ Сейчас иногда говорят: в соответствии с его миссией.

² Цитируется по: Краткое руководство по работе с одаренными детьми. 1997, с. 60–61.)

Таблица 2.1. (продолжение)

tabl2-1(2).doc

Авторы «Рабочей концепции одаренности» подчеркивают, что вышперечисленные признаки одаренности следует рассматривать как сопровождающие одаренность, но не обязательно порождающие ее. Их наличие может служить лишь основанием для предположения об ода-

ренности, а не для вывода о ее безусловном наличии. Также понятно, что проявления одаренности не сводятся только к вышеперечисленным признакам, в реальности, то есть в каждом отдельном случае, они могут иметь более разнообразный, вариативный, индивидуально-своеобразный и даже противоречивый характер.

Ситуацию с признаками одаренности очень хорошо характеризует известный специалист по одаренности *Н. Б. Шумакова*:

«Существует большое количество «списков» основных признаков одаренности, в которых отражаются особенности одаренных детей, проявляемые ими в их реальной жизни и деятельности. Как правило, наличие таких признаков можно оценить при наблюдении за особенностями поведения ребенка. Трудность заключается в том, что сами признаки одаренности весьма разнообразны и сильно зависят от социокультурной среды. Это порождает значительные расхождения в представлениях о том, что должно быть включено в «список» особенностей одаренных детей, а что нет, какие признаки обязательно должны проявляться, а какие нет и т. п. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, можно считать такую позицию в этом вопросе, согласно которой наличие хотя бы одного из выделяемых признаков должно привлекать внимание специалиста и побуждать его к тщательному и продолжительному анализу конкретного случая» (*Н. Б. Шумакова*, 2004, с. 32–33).

Выше уже отмечалось, что, хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять со степенью развития одной или нескольких способностей. Например, недопустимо рассматривать интеллектуальную одаренность в изоляции от познавательных потребностей, эмоциональной включенности, способности к регуляции своих действий эмоциональных состояний. Кроме того, проявления и развитие одаренности неразрывно связаны с развитием психофизиологической, волевой и других сфер психики человека.

Учитывая, что все они с изменением возраста учащегося развиваются, одаренность в целом представляет собой явление динамическое, изменяющееся во времени как по предмету и интенсивности проявления, так и по степени и характеру взаимосвязей между ее структурными компонентами.

Все вышесказанное порождает еще один вопрос: возможно ли проникнуть в процессуальную сторону одаренности с тем, чтобы от диагностики отбора (по уровню достижений) перейти к диагностике прогноза и проектированию развития, включая создание условий для проявления скрытой одаренности, то есть создание развивающей образовательной среды, и как это делать?

2.1.3. Одаренность как становящаяся психическая реальность и образовательная среда как средство становления одаренности

Если одаренность не сводится ни к одному из своих частных проявлений, то правомерно ли вообще ставить вопрос о психологической природе одаренности? Такой подход возможен. Но при условии, что в центре наших рассуждений об одаренности будет находиться не предметно-деятельностное содержание одаренности, обусловленное социально значимыми («модными») ее проявлениями, а ее становление как проявление творческой природы психики¹.

Здесь одаренность выступает как психическая реальность, которая, проходя разные этапы своего становления, обретает разную степень и формы своего проявления в психике конкретного человека.

В качестве фундаментальных проявлений психической реальности обычно выделяют три ее вида:

- 1) психические процессы (зрительные, мыслительные, эмоциональные и т. д.);
- 2) психические состояния (страсть, скука, творческий порыв и т. п. состояния психики индивида, для которых характерно единство восприятия, переживания и поведения);
- 3) личностные свойства данного индивида («талантливый человек»).

В соответствии с этим одаренность как психическая реальность, конкретно воплощаемая в психике данного индивида, может рассматриваться:

- в виде психического процесса, который обуславливает избирательный интерес и эмоциональную включенность данного индивида к выполнению деятельности того или иного вида и который реализуется при наличии соответствующей ситуации, что в перспективе при определенных условиях может развиваться в одаренность;
- в виде психического состояния, возникающего достаточно часто для того, чтобы данный индивид имел желание искать и создавать ситуацию для его переживания, проживания и личностного самоутверждения, но пока еще не являющегося для данного индивида «единственным смыслом его жизни»;
- в виде личностной черты (характеристики) как структуры сознания данного индивида, которая является, по сути, «единственным смыс-

¹ Речь идет именно о творческой природе психики как природного (в широком, не биологическом смысле) явления, то есть как природной формы бытия, частной формой которого выступает творческий потенциал конкретного человека.)

лом его жизни» («отними его — и он умрет, зачахнет») и которая выражается в присущей ему постоянной потребности в проживании творческого акта в любых ситуациях и при выполнении любых видов деятельности («он даже, когда кашу ест, и то что-то изобретает»), а особенно в деятельности, к которой он имеет интерес (В. И. Панов, 1998, 2005).

Исходя из этого и расширяя «системное» определение, можно констатировать следующее.

Одаренность как индивидуальная форма становления психической реальности (формы природного бытия) представляет собой уникальное системное сочетание в психике данного индивида природной предрасположенности к реализации его психических возможностей в такой предельной форме индивидуального развития, которая оптимальна для выполнения социально-значимой деятельности одного или нескольких видов.

В этом смысле одаренность, как и всякая другая психическая реальность, может присутствовать в психике конкретного человека в форме действительности или в форме возможности своего осуществления.

При таком подходе к проблеме выявления и развития одаренности на первый план выходит способность учащегося к преодолению уже сложившихся у него в прошлом опыте стереотипных способов восприятия, мышления, переживания, поведения.

В соответствии с отмеченными тремя уровнями проявления одаренности можно выделить три группы детей и, соответственно, три типа образовательной среды как средства развития одаренности.

Для первой группы детей (с «процессуальным уровнем» развития одаренности) образовательная среда должна служить средством для раскрытия и развития природных задатков. Для этого она должна быть представлена в такой пространственно-предметной и деятельностной формах, чтобы вызвать у ребенка если не интерес, то хотя бы любопытство (ориентировочный рефлекс «Что такое?»). Ее пространственно-предметное оформление должно быть ориентировано прежде всего на перцептивную сферу ребенка. По своему содержанию такая образовательная среда должна быть максимально вариативной, разнообразной по представленным в ней культурно-историческим способам человеческой деятельности: от «поделок руками» до разработки компьютерных программ и сочинения музыки.

Попадая в такую среду, ребенок должен, с одной стороны, иметь возможность опробовать себя в разных учебных и внеучебных ситуациях, где могут проявить себя его непроявленные (возможно, неизвестные еще никому, в том числе и ему самому) природные задатки. Поэтому образовательная среда должна обеспечивать погружение ребенка

в процессуально-различные виды деятельности, в которых на уровне психического процесса могут раскрыться те или иные природные задатки, склонности и способности. Реализация этой цели принадлежит образовательной среде, которая создается в семье, и в так называемом дополнительном образовании (в школе — кружки, факультативы и т. п., вне школы — центры внешкольной работы, детского творчества, спортивных достижений, технического творчества, детские лагеря отдыха и т. д.).

С другой стороны, задача педагога, родителя и психолога состоит в том, чтобы создаваемая ими образовательная среда позволяла пережить данному ребенку ситуацию успеха и тем самым способствовала бы формированию у него потребности в выполнении выбранного вида деятельности. Здесь очень важно не просто безоценочное, но эмоционально положительное принятие любого результата в выполняемом ребенком задании.

Для второй группы детей (с одаренностью на уровне «психического состояния») образовательная среда должна стать средством, дающим возможность более частого проживания состояния творческого акта, в котором интегрируются познавательная, операциональная, эмоциональная и личностная сферы ребенка. Во внешнем плане такая среда должна давать представление об операциональной стороне соответствующих видов деятельности. В плане же содержания она должна быть насыщена ситуациями, способствующими творчеству. Творческий акт должен сопровождаться проживанием состояния успеха, то есть не только концентрироваться на отдельной задаче, но и сопровождаться обязательным положительным эмоциональным подкреплением выполнения данного вида деятельности со стороны других людей (как сверстников, так и взрослых). Речь идет о том, чтобы вывести развитие формируемых способностей ребенка на уровень эмоционально положительных социальных (межличностных) взаимоотношений. Это необходимо для того, чтобы начавшееся развитие способности не приостановилось из-за отсутствия личностной поддержки на социальном уровне. Для младшего школьного возраста — это мнение учителя, родителя и близких ему взрослых, для подросткового — мнение сверстников и лично значимых для него взрослых, для юношеского — значимость в более широких социальных масштабах (города, страны, планеты). Здесь могут оказаться полезными различные групповые формы работы в виде коллективной подготовки проектов или тренинга, помогающего ребенку открыть в себе скрытые возможности.

Для третьей группы детей (с «личностным уровнем» одаренности) образовательная среда должна стать, с одной стороны, средством удовлетворения («насыщения») потребности в выполнении интересующей его деятельности, с другой стороны — средством его личностно-

го становления и самоутверждения и, наконец — средством освоения общечеловеческих ценностей и нравственных норм в своем сознании. Последнее, возможно, самое важное, иначе мы породим будущие психологические проблемы для данного одаренного. Образовательная среда в этом случае должна быть напряженной, максимально насыщенной и не только по предметному содержанию, но и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях. Дети с личностным типом развития одаренности — это уже особо одаренные дети, их всего 1–3 %. Поэтому существенно, чтобы они знали, что они не одиноки, что есть и другие дети с теми же проблемами, столь непохожими на проблемы «обычных» детей, что они не отвергаются другими детьми и, естественно, взрослыми. Формы работы с такими детьми могут быть разными — от индивидуальной до специальных классов и разнообразных школьных и внешкольных состязаний, конкурсов, олимпиад и т. п.

Необходимо отметить, что, как и всякое логическое рассуждение, предложенная классификация одаренности по типам психической реальности является определенной абстракцией. Одаренность не существует сама по себе, она всегда характеризует конкретного, реального ребенка. Реальный же ребенок всегда богаче любых наших абстракций. Однако предложенная типология необходима для того, чтобы педагог и практический психолог имели возможность осознать, отрефлексировать специфику создаваемой ими образовательной среды и используемых ими образовательных технологий.

Именно подход к одаренности как становящейся психической реальности смещает акцент практической работы с одаренными детьми от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики. Иными словами — к созданию таких условий, такой **развивающей образовательной среды**, которые способствовали бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка (В. И. Панов, 1998, 2001в).

Отсюда следует ряд позиций, определяющих специфику экпсихологического подхода к созданию развивающей образовательной среды, в данном случае для детей с признаками одаренности (В. И. Панов, 2004б, 2005):

- 1) одаренность как проявление творческой природы психики может присутствовать в психике конкретного человека как в актуальной форме (*явная, проявленная одаренность*), так и в форме возможности (*скрытая, потенциальная одаренность*);
- 2) актуализация творческой природы психики в виде одаренности *возможна лишь при наличии природных и социальных условий, обеспечивающих*

проявление ее в форме природных задатков, склонностей и способностей. Понятно, что эти условия могут как способствовать проявлению и развитию одаренности, так и, напротив, создавать внешние или внутренние барьеры для ее проявления и развития;

3) *акцент практической работы с одаренными детьми смещается от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики.* Иными словами — к созданию таких условий, такой **развивающей образовательной среды**, которые способствовали бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка (*В. П. Лебедева* с соавт., 1996; *В. И. Панов*, 2001, 2005). Более конкретно речь идет о создании **ситуаций развития**, включающих в качестве последовательных и обязательных этапов (*В. И. Панов*, 2002, 2005):

- 1) *ситуацию безоценочного самовыражения* в том или ином материале, в той или иной форме (то есть самоопредмечивание, экстериоризация), которая способствует проявлению и закреплению потребности творческого самовыражения индивида. Существенно, что это должна быть ситуация проявления максимальной субъективности, которая подкрепляется только положительной оценкой со стороны других людей;
- 2) *ситуацию, способствующую обучению и овладению необходимыми инструментальными навыками.* Здесь вектор развития меняет свое направление от экстериоризации к интериоризации, то есть к усвоению социально принятых инструментальных действий и их оценки. Следовательно, здесь должно быть сочетание как положительных, так и отрицательных оценок со стороны других людей;
- 3) *ситуацию, способствующую и социально подкрепляющую потребность индивида в самовыражении* (опредмечивании, экстериоризации) *своих психических состояний в соответствии с социально принятыми формами и критериями оценивания.*

Проблема обучения и развития детей с признаками одаренности распадается на три проблемы:

- 1) *проблему методов и содержания обучения детей с признаками одаренности, когда предметом развития в психике обучающегося выступают его предметные знания-умения-навыки (то есть познавательная, психомоторная или иная сфера психики), соответствующие его специальным способностям и одаренности (интеллектуальной, академической, технической, спортивной, художественной и т. д.);*

- 2) проблему личностного развития детей с признаками одаренности средствами обучения, когда предметом развития в психике выступают те или иные способности: познавательные, личностные;
- 3) проблему развития одаренности у детей и взрослых как в потенциальной, так и в актуальной форме.

При таком подходе к проблеме выявления, обучения и развития одаренности на первый план выходит способность учащегося к преодолению уже сложившихся у него в прошлом (личном) опыте стереотипных способов восприятия, мышления, переживания, поведения. А учебные программы и образовательная среда в целом должны создавать возможность учащемуся по-разному проявить себя, и, следовательно, ощутить и познать свою способность быть разным. Причем как в одной и той же ситуации, так и в разных ситуациях. Образовательная среда должна обеспечивать возможность каждому учащемуся найти свою «экологическую» нишу для своего развития, а тем самым иметь возможность для обретения своей собственной индивидуальности.

Основная тенденция в этом процессе заключается в том, что образовательные учреждения все чаще переходят к использованию таких образовательных технологий, которые позволяют педагогу трансформировать передаваемые учащимся способы деятельности (ЗУН) **из цели обучения в средство** развития способностей учащихся — телесных, познавательных, личностных, духовно-нравственных. Для этого становится необходимым создание **развивающей образовательной среды**, которая обеспечила бы каждому учащемуся возможность проявить заложенное в нем от природы творческое начало и сформировать у себя способность быть **субъектом** развития своих способностей и в итоге стать **субъектом** процесса своей социализации и индивидуализации в соответствии в требованиями данного возрастного периода развития (В. И. Панов, 1997, 2000, 2004а).

В качестве интегративного критерия качества развивающей образовательной среды рассматривается способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса **систему возможностей** для эффективного личностного саморазвития. При этом «возможность» понимается как особое — взаимодополняющее — единство свойств образовательной среды и самого субъекта, то есть как «ситуация». Эта возможность является, в равной мере, как фактом образовательной среды, так и поведенческим фактом субъекта. Ребенок для того, чтобы использовать возможности социальной и образовательной среды, отвечающие его потребностям и тем самым мотивирующие его деятельность, проявляет соответствующую активность (В. А. Ясвин,

1997, 2001). Благодаря чему он становится реальным субъектом своего собственного развития, субъектом образовательного процесса, а не остается только объектом влияния условий и факторов образовательной среды. Это является принципиальным положением развивающего обучения и образования.

Индивидуализация обучения и развития одаренных детей в этом случае предстает как преобразование условий и факторов образовательной среды, общих для всех учащихся, в конкретные учебные **ситуации развития**, обеспечивающие возможность реализации уровня актуального развития и зоны ближайшего развития (по *Л. С. Выготскому*).

Однако этого мало, в случае с одаренными детьми и учитывая наличие у них естественной или специально создаваемой потребности в развитии самих себя, мы вводим понятие **зоны проблемного развития** (*Т. В. Хромова, В. И. Панов, М. А. Колосова, 2004*). Это понятие означает такую учебную (проблемно-развивающую) ситуацию, когда акт развития имеет своей основой субъективное создание и проживание критического психического состояния (т.е. микрокризиса). Продуктивность проживания такого микрокризиса обеспечивается не «подсказкой со стороны взрослого» (как в ситуации зоны ближайшего развития), а собственным усилием по нахождению решения и, соответственно, по преодолению данной проблемной ситуации.

Тем не менее наличие творческой образовательной среды не является достаточным условием для того, чтобы развитие способностей одаренного ребенка не происходило бы стихийно. Поэтому следующим условием для развития одаренности как становящейся и даже проектируемой психической реальности является развитие у ребенка способности быть субъектом процесса своего развития. Учитывая системный характер одаренности, это означает, что в качестве фактора, объединяющего различные сферы психики в психологическое образование, которое предстает затем перед нами как интеллектуальная или иная одаренность, целесообразно рассматривать способность к произвольной регуляции своих познавательных действий, эмоциональных состояний и поведения в целом (при решении познавательной задачи или при выполнении иного вида деятельности).

Применительно к школьному образованию (в школе, гимназии, лицее) — это *способность произвольно осознанно управлять своей учебной деятельностью и психическими состояниями*. В этом случае говорят, что индивид обретает способность быть субъектом процесса произвольной регуляции учебной деятельности и психических (в данном случае эмоциональных) состояний.

2.1.4. Одаренные дети и учитель (социальный компонент образовательной среды)

Ключевой фигурой в создании образовательной среды, способствующей развитию творческой природы одаренного ребенка, является учитель (педагог). Это обуславливает особые требования к его профессиональной и личностной подготовке. Здесь уже недостаточно высокой предметной подготовки, потому что обучение при таком подходе начинает приобретать развивающий характер. На смену традиционным образовательным технологиям, ориентированным на передачу учащемуся знаний-умений-навыков в той или иной предметной области, приходят развивающие технологии, ориентированные на развитие способности учащегося быть субъектом образовательной деятельности как процесса своего развития в целом: и телесного, и эмоционального, и интеллектуального, и личностного, и духовно-нравственного.

Учитывая психологические, физиологические, дидактические и иные особенности обучения и развития одаренных детей, основным требованием к подготовке педагогов для работы с ними является изменение *педагогической сознания*. А именно изменение сложившихся ранее у данного педагога стереотипов восприятия (ученика, учебного процесса и самого себя), общения и поведения (способов взаимодействия) и, в итоге, методов обучения и воспитания.

В этом случае кроме предметной подготовка учителя должна включать в себя как минимум:

- понимание того, что представляет собой развивающее образование, в чем его отличие от традиционных форм обучения и воспитания, от развивающего обучения (часто для педагогов «образование» и «обучение» почти синонимы);
- знание психологических особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях различной образовательной среды;
- знание о том, что такое образовательная среда, ее разновидности, ее субъекты, каковы типы образовательной среды и типы взаимодействия между ее субъектами;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса, умение выделить психологические и дидактические цели, а также «облачить» психологические задачи в дидактическую форму учебно-методического материала и организации учебного процесса;
- умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между субъектами образовательной среды (с учащимися

по отдельности и в группе, с родителями, с коллегами-учителями, со своим руководством);

- умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, ЧЕМУ учить, КАК учить и ЗАЧЕМ учить?

«Чему учить?» — тем знаниям, которые в результате технологичного скачка информационных технологий (мультимедиа, Интернет и т. п.) через пять лет станут никому не нужными, или же способам освоения новых видов деятельности, умению работать с мощными информационными потоками?

«Как учить?» — по принципу «делаю, как я», или по принципу «давай делать вместе, в сотрудничестве», или?..

«Зачем учить?» — чтобы вырастить высокопрофессионального, но «узкого» специалиста или же специалиста широкого профиля, способного гибко перестроить свою деятельность при изменении социально-экономических условий и собственных жизненных установок, личность «планетарного сознания» с общечеловеческими жизненными ценностями или же личность, ограниченную профессиональными, конфессиональными, этническими и т. п. стереотипами?

Одним из основных психологических принципов работы с трудными и в том числе с одаренными детьми является принцип «принятия другого». Согласно данному принципу учитель должен изначально принимать ученика как индивидуальность, имеющую право быть личностью со своими уже сложившимися особенностями. Это означает, что отношение «ученик — учитель» уже не может строиться по логике объект-субъектного взаимодействия, потому что ученик и учитель выступают по отношению друг к другу в роли равноправных партнеров, со-товарищей (то есть субъектов) по совместной деятельности в образовательном, учебно-воспитательном процессе. Этот же принцип является базовым для педагогики сотрудничества, для гуманистической психологии и для парадигмы развивающего образования в целом. В последнем случае именно благодаря ему происходит превращение знаний-умений-навыков из цели образовательного процесса в средство развития познавательных, личностных и духовно-нравственных способностей учащегося.

Необходимым условием для практической реализации принципа «принятия другого» является принятие самого себя, образа своего Я. А какое оно это Я и разве я его не знаю? Кто может знать мое Я лучше, чем я сам? Несмотря на кажущуюся простоту этих вопросов, ответы на них дать непросто. В психологии существует специальное понятие «образ Я», который складывается, по меньшей мере, из трех видов представлений:

- а) Я — такой, каким бы я хотел быть;
- б) Я — такой, каким меня воспринимают другие;
- в) Я — такой, каков есть на самом деле.

Профессиональная (преподавательская, учебная, административная и т. п.) деятельность и индивидуальный жизненный опыт формируют у каждого человека достаточно жестко воспроизводимые способы поведения в стандартных (повторяющихся) ситуациях. Это относится как к взрослым, так и к детям, а к одаренным особенно. Такие стереотипы неосознанно определяют наше восприятие, мышление, поведение и общение. С одной стороны, это позволяет наработанными методами быстро и без чрезмерных усилий решать проблемы, возникающие в стандартных ситуациях, в том числе и при обучении. С другой, в нестандартной ситуации указанные стереотипы индивидуального сознания не позволяют увидеть ее проблемность и все поле возможностей для ее разрешения.

Психологическая практика работы с учителями показывает, что преодоление указанной стереотипности восприятия, мышления и поведения является очень трудной задачей, которую нельзя решить традиционными (лекционными, семинарскими) методами профессиональной подготовки. Более эффективными здесь являются уже упоминавшиеся психологические тренинги, позволяющие учителю (или иному специалисту) осознать и изменить собственные стереотипы восприятия, мышления и поведения.

Одаренные дети очень часто представляют собой или своим поведением именно такие нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся ранее стереотипы не только бесполезны, но и даже вредны, опасны и для ребенка, и для самого учителя.

Причиной возникновения подобных ситуаций является то, что вследствие своей продвинутой, например, в интеллектуальном развитии, одаренные дети (а по большому счету, и любые другие дети) осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту учебной деятельности, общения и т. д. Между тем один из наиболее распространенных стереотипов традиционного учительского сознания в том и заключается, что ученик исходно рассматривается как объект педагогического воздействия, но не как субъект совместного образовательного процесса.

Для специалистов, работающих с одаренными детьми, важно пройти психотренинговые формы подготовки, которые специально ориентированы на развитие таких субъект-субъектных способов восприятия, мышления, общения и поведения, которые опирались бы на своеобразие и индивидуально-психологические особенности обучения и развития одаренных детей.

Встреча с одаренным учащимся, по сути, является и для педагога, и для психолога своеобразным экзаменом в профессиональном, личностном и даже в духовно-нравственном отношениях. В случае успеха она принесет ни с чем не сравнимые положительные переживания,

в случае неудачи — отрицательные. Но в обоих случаях такая встреча дает возможность продвижения на пути профессионального и личностного становления.

Нетрудно заметить, что практическое использование напряженной образовательной среды и микрокризиса как психолого-педагогического метода развития детей с разными признаками одаренности требует соответствующего психологического обеспечения. В частности, именно опыт работы на базе лицея № 1524 показал, как было отмечено ранее, что в качестве основных психологических причин отрицательного воздействия на учащегося напряженности образовательной среды и вызывающей микрокризис проблемной напряженности учебной ситуации чаще всего бывает недостаточная сформированность у учащихся произвольной регуляции своей учебной деятельности, с одной стороны, и своих психических (в данном случае, эмоциональных) состояний, с другой. Поэтому с целью формирования у детей положительного опыта преодоления указанной напряженности были подобраны, разработаны и апробированы на базе того же лицея методики для диагностики и коррекции недостаточной сформированности психических структур, обеспечивающих произвольность регуляции учебной деятельности (Н. Ф. Круглова, 2000, 2004) и эмоциональных состояний (Т. Ю. Герасимова, 1999). Опыт психологического обеспечения напряженной образовательной среды освещен в последующих разделах.

2.2. Психические состояния школьника в напряженной образовательной среде¹

2.2.1. Психическое состояние как объект психологии

В психологии психические состояния чаще всего определяют в соответствии с тем психическим явлением, которое в нем преобладает. Если в психическом состоянии ярко проявляются чувства, эмоции, то говорят об эмоциональных состояниях (это могут быть настроения, аффекты и т. д.). На основании преобладания волевых компонентов выделяют группу волевых состояний. Есть психические состояния, в которых преобладающее проявление получают черты характера (например, состояние активности), познавательные процессы (например, состояние размышления). Таких групп состояний в психологии выделяется

¹ При написании этой главы использованы материалы, подготовленные моей аспиранткой *Таней Герасимовой*, трагически рано ушедшей из этой жизни.)

достаточно много. О сложности, многообразии функций психических состояний свидетельствует разнообразие толкований их различными авторами (Ф. Е. Васильюк, 1984, 1995; Н. Д. Левитов, 1964; В. И. Панов, 2001а; В. И. Панов, Н. Л. Карпова, 2004; А. О. Прохоров, 1991).

Наиболее общим и распространенным является следующее определение психического состояния.

Психическое состояние — целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности (Н. Д. Левитов, 1964).

В отношении эмоциональных состояний отмечается их интегративная и приспособительная роль, регулирование активности субъекта путем отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для существования его жизнедеятельности, организующая, синтезирующая и, напротив, дезорганизующая функции эмоций (там же).

Другая группа определений возникла при изучении функциональных состояний. Они определяют состояние *как целостную реакцию личности на внешние и внутренние стимулы, направленные на достижение полезного результата.*

Функциональное состояние человека понимается как интегральный комплекс наличных характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение деятельности (А. О. Прохоров, 1991).

Говоря о психических состояниях, исследователи различают их по силе, продолжительности, глубине. В качестве основных выделяются различные характеристики психического состояния. Н. Д. Левитов (1964) говорит о следующих признаках:

- личностные — ситуативные,
- глубинные — поверхностные,
- продолжительные — краткие,
- более или менее осознанные,
- положительно или отрицательно действующие на человека.

Под отрицательными психическими состояниями понимаются те, которые отрицательно действуют на человека на физиологическом, психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях и ведут к ухудшению настроения, затруднениям в отношениях, демобилизации в деятельности. Напротив, положительные психические состояния, как известно, способствуют повышению успешности деятельности, в частности — учебной.

Решающим фактором адаптации к сложным условиям у человека являются не столько объективная сущность «опасности», «сложности», «трудности» ситуации, сколько ее субъективная, личностная оценка человеком.

Такая оценка, являясь фактором изменения психического состояния, тем не менее может быть изменена в ходе собственными (субъективными) психологическими средствами данного индивида, если он будет осуществлять произвольную регуляцию своего психического состояния. Наиболее распространенными в этом отношении являются методики произвольной регуляции эмоционального состояния.

Обобщив данные разных авторов и результаты собственных исследований, *А. О. Прохоров* (1991) предлагает следующий **список способов и приемов саморегуляции психических состояний у школьников**.

- Пассивный отдых
- Общение как эмпирически найденный способ регуляции
- Отключение — переключение
- Двигательная разрядка
- Двигательная активность
- Самоприказы
- Использование приемов логики (размышления, рассуждения)
- Переключение по контрасту
- Сон
- Самовнушение
- Поисковая активность
- Концентрация внимания (регуляция внимания)
- Рационализация
- Освобождение
- Пассивная разрядка (через слезы)
- Самоубеждение
- Сюжетные представления
- Использование образов
- Речевая разрядка
- Самоконтроль
- Уход в себя как способ психологической защиты
- Расслабление
- Дифференциация
- Уход от решения ситуации как форма пассивной защиты
- Аутотренинг
- Отказы от продолжения деятельности.

2.2.2. Психические состояния в напряженной образовательной среде

По данным исследований, проводимых в контексте физиолого-гигиенических рекомендаций по нормализации учебной нагрузки, суммарная нагрузка на нервную систему учащегося в школе и дома весьма велика. Как отмечает в своей работе *А. Л. Гройсман* (1986), занятый приготовлением многочисленных уроков подросток начинает жить лихорадочной жизнью, сопровождаемой к тому же гиподинамией, нарушением режима питания, сокращением продолжительности сна и отдыха, за что расплачивается потом физиологическим неблагополучием.

В течение учебного года эти неблагоприятные сдвиги в организме ребенка накапливаются, это нередко приводит к физическим и психическим заболеваниям. Во время экзаменов не менее 30 % учащихся дают реактивные состояния. Отмечаются повышенный процент невротоз у детей со сниженной успеваемостью и с неблагополучием в семье.

При изучении психических состояний школьников в контексте физиолого-гигиенических рекомендаций по нормализации учебной нагрузки центральными являются понятия оптимальной работоспособности и утомления. В условиях напряженной образовательной среды важно, чтобы учащиеся не только бы усвоили навыки умственного труда, но и овладели нужными знаниями в области управления психическими состояниями. Это позволит в условиях дефицита времени и повышения информационных нагрузок расширить психические возможности подростка, сохранить его нервно-психическое здоровье. Но без поддержки со стороны педагога, прежде всего грамотного, владеющего знаниями в области психофизиологии труда школьника, методами психического влияния на школьника, эта проблема не может быть разрешена.

Таким образом, проблема психических состояний учащихся в условиях напряженной образовательной среды может разрешаться только на стыке педагогики, психологии и психогигиены. Это может подтвердить тот факт, что причины очень частых проявлений психического утомления, перенапряжения одаренного ребенка не могут рассматриваться без знания психофизиологии подростка, особенностей состояния его работоспособности. Нельзя даже самого «умного и гениального» подростка рассматривать как взрослого в миниатюре.

Для многих школьников состояние хронической усталости становится чуть ли не нормой, а выходной день используется, по выражению ребят, для «приготовления кучи уроков».

А. Л. Гройсман (1986) отмечает, что современная физиология выделяет несколько фаз работоспособности, которая изменяется в нормальных условиях под влиянием целого ряда факторов.

Первая фаза умственного труда — *предрабочее состояние*. В организме протекают физиологические процессы под влиянием окружающей обстановки, мыслей о предстоящем деле, других условных раздражителей, сигнализирующих о начале умственной деятельности.

Во второй фазе происходит *постепенное включение различных функций организма*, налаживание необходимых регуляторных механизмов. Эта фаза характеризуется вначале некоторым повышением работоспособности и называется состоянием «вработываемости».

В третьей фазе *наступает относительная стабилизация работоспособности*, удержание ее на известном уровне в течение некоторого времени.

Следующая, четвертая фаза характеризуется *снижением работоспособности, развитием явлений утомления*. Иногда при этом требуется отдых, временный отказ от работы.

Вторичное повышение (пятая фаза) *работоспособности наблюдается в конце рабочего дня, она возникает вследствие мобилизации резервной работоспособности*.

При всем многообразии можно выделить несколько наиболее часто встречающихся типов работоспособности у школьников.

1-й тип — постепенное повышение работоспособности от первого часа учебы до конца школьной смены, характеризующееся «вхождением» в умственную работу и стабилизацией учебной работоспособности.

2-й тип встречается у школьников, когда наибольший подъем работоспособности наступает в первый час и снижается в последующие.

При 3-м типе наблюдаются многократные колебания умственной работоспособности в течение дня.

4-й тип отличается устойчивым сохранением работоспособности с первой минуты до окончания пребывания в школе.

Очень часто учителя одаренных детей сориентированы на последний тип работоспособности ученика. Поэтому психические состояния других детей при таком подходе начинают тяготеть к полюсу отрицательных. При критичном отношении к себе ребенка это может быть состояние подавленности, если ребенок склонен обвинять в неудачах не себя, а других — состояние агрессивности или же наоборот — апатии, безразличия и т. д.

Здесь приведен пример крайних проявлений отрицательных психических состояний, но чаще выявляются состояния менее яркие по своим проявлениям: *нервозность, леность, плохое настроение*.

Активный интерес к занятиям поддерживает высокую работоспособность. Для выработки устойчивой работоспособности необходимы

упражнения и тренировки. В этом отношении напряженная образовательная среда предоставляет все возможности для развития. Но для того, чтобы умственный труд связывался у учащихся с положительными переживаниями, положительными психическими состояниями, необходима уверенность в результативности трудового действия, положительная оценка его учителем, а также благоприятная самооценка, самовнушение. Стойкая отрицательная внешняя оценка как со стороны родителей, так и педагогов подчас деморализует учащегося, закрепляет убеждение: «Все равно я этого не смогу сделать также хорошо, как другие». Позитивное отношение, наоборот, является способом мобилизации резервов работоспособности¹.

Самому школьнику надо знать о режиме труда и отдыха, о вредных привычках, о методах и приемах психической настройки на учебу и вариантах психологической тренировки памяти, внимания, работоспособности, особенно в период напряженной умственной деятельности.

2.2.3. 0 нервно-психическом напряжении и нервной перегрузке учащихся

Нервно-психическое напряжение является особым видом психических состояний и развивается у человека, действующего в психологически сложных условиях, характеризующихся дефицитом времени, информации, высоким уровнем требований к качеству и объему выполняемой работы и ответственности за возможный неблагоприятный исход.

Оно протекает на фоне активного функционирования системы адаптации и сопровождается сдвигами в психической деятельности и соматических функциях человека.

Нервно-психическое напряжение имеет различные интенсивные, временные и другие феноменологические характеристики, определяемые мотивационными, волевыми качествами личности, уровнем адаптированности к сложным условиям, структурно-динамическими особенностями и психофизиологическими системными механизмами.

Выделяются три разновидности нервно-психического напряжения — *слабое, умеренное и чрезмерное*, каждая из которых характеризуется специфическими признаками, связанными с изменениями в психической деятельности, психомоторике, основных нервных процессах, соматических функций и энергетических показателях.

Продуктивность деятельности человека при слабом и чрезмерном нервно-психическом напряжении не является оптимальной в связи

¹ Хотя на практике встречаются отдельные индивиды, для которых именно отрицательная оценка их деятельности может послужить мощным стимулом для проявления их активности и саморазвития.

с недостаточной включенностью субъекта в деятельность в первом и дезорганизующей его основных функций во втором случаях. Наивысшая продуктивность деятельности характерна для умеренного напряжения в связи с оптимальной работой основных функциональных подсистем и повышенной адаптацией человека к сложным условиям.

Структурные особенности трех разновидностей нервно-психического напряжения определяются ролью и местом основных компонентов деятельности человека в сложных условиях перцептивно-гностического, координаторно-волевого и энергетического.

Механизмы нервно-психического напряжения состоят в участии мотивации к деятельности и к достижению цели, стимулирующей информационный и энергетический блоки системы адаптации к сложным условиям.

При слабом напряжении эта мотивация недостаточна, неадекватна требованиям ситуации и деятельность индивида находится на уровне не соответствующем этим требованиям.

При умеренном напряжении мотивы цели и деятельности совпадают, имеет место оптимальное формирование системообразующего фактора, адекватное отражение субъектом характеристик ситуации и оптимальное функционирование системы адаптации.

При чрезмерном напряжении имеет место рассогласование мотивов цели и деятельности, дезорганизация перцептивно-гностических, психомоторных, нейрофизиологических процессов и несоответствие энергообеспеченности организма требуемому уровню его активности. Это приводит к значительному снижению адаптированности человека к сложным условиям и к падению продуктивности его деятельности.

Пути и средства управления нервно-психическим напряжением, применяемые с учетом знания индивидуальных особенностей и механизмов его развития, обеспечивают как повышение эффективности деятельности человека в сложных условиях, так и профилактику нервно-психических нарушений. Они состоят в организационных, психогигиенических, психокоррекционных, психотерапевтических и медикаментозных средствах и мероприятиях, выбор которых определяется конкретной разновидностью состояния нервно-психического напряжения и индивидуально-психологическими особенностями людей.

Многие учебные заведения в настоящее время отличаются друг от друга не только содержанием учебных программ, но и степенью создаваемой напряженности психического (интеллектуального и эмоционального) состояния учащихся.

Прежде всего, перенапряжение является следствием адаптации учащихся при переходе из одной школы в другую (с более напряженной образовательной средой), а также при смене педагогов. Напряженная

образовательная среда характеризуется более высоким темпом занятий в сочетании с повышенными требованиями преподавателей. Если учащийся не может быстро адаптироваться, то может возникать временное отставание в обучении. Это является сильнейшим психотравмирующим фактором для одаренного ребенка (чаще всего в прежней школе он был лучшим). Возникает чрезмерное нервно-психическое напряжение, которое порождает «весь набор» отрицательных, деструктивных психических состояний. Он может испытывать неуверенность в своих силах, терять интерес к учению.

При изменении образовательной среды изменяется и круг сверстников, что часто ведет к изменению образа «Я»: я уже не самый лучший, а один из середнячков.

Завышенный уровень притязаний и самооценка собственной личности у таких учащихся сталкиваются с более низкой оценкой окружающих, что приводит к эмоциональной неустойчивости, возникновению недружелюбных отношений с товарищами по учебе.

Трудности адаптации возникают также при большой информационной нагрузке в условиях недостатка времени («давит чувство цейтнота», «сразу не сел на коня, а на ходу уже трудно запрыгнуть»).

Отсюда может возникнуть неудовлетворенность собой. Появляется психологический момент, препятствующий личностному комфорту, душевному благополучию. Это выражается в желании забыть какие-то события личной жизни, составляющие предмет тревоги и озабоченности. Выявляются и факторы, угрожающие престижу личности подростка.

Существует специальный термин «дидактогении» для обозначения невротических состояний, возникающих вследствие психологического ущерба, нанесенного преподавателем учащемуся. Травмирующая сила страха перед несдачей экзамена, например, может вызвать выраженное психогенное состояние. Часто страх наказания по механизму пассивно-оборонительного рефлекса приводит к образованию астеноневротических состояний.

Определенную роль в формировании невротозов у школьников играет, помимо нерациональной организации труда и отдыха, и сама предрасположенность личности к переутомлению: повышенная эмоциональная неустойчивость (например, неуверенность в себе), низкий самоконтроль эмоций, а также психотравмирующие факторы, связанные с неблагоприятной семейно-бытовой обстановкой или учебной ситуацией.

Стрессовыми факторами для учащихся являются психогенные реакции, связанные непосредственно с учебным процессом, возникающие чаще в связи с эмоциональным волнением в период экзаменационной сессии.

Реакция на экзаменационную сессию может быть двойка: проявляется либо «лихорадкой» с проявлением патологического возбуждения, либо усталостью, апатией, депрессией.

При психогигиенической работе с истерическими подростками необходима коррекция их преувеличенной самооценки, тренировка адекватных реакций на внешние раздражители, обучение выполнять необходимое, а не только желаемое.

У школьников с недооценкой своего «Я», тревожно-мнительных и неуверенных надо воспитывать убежденность в собственных силах, тренировать их поведение в условиях жизни коллектива.

Астеничные подростки нуждаются в соблюдении режима труда и отдыха. Тщательной дозировке занятий, постоянном поощрении сделанного, соотношении задуманного с реальными возможностями ученика.

Таким образом, чрезмерное нервное перенапряжение и неврозы возникают у учащихся вследствие переживания ими определенных ситуаций как дискомфортных или критических.

2.2.4. Экстремальные (критические) ситуации

Что следует считать стрессогенными обстоятельствами? Ведь то, что для одного субъекта может представляться стрессом, для другого может таковым и не быть. Данный вопрос чаще рассматривался в прикладных областях психологии, непосредственно призванных повышать эффективность деятельности человека.

В физиологии и психофизиологии принято следующее понимание экстремальной ситуации.

Экстремальные ситуации — это такие обстоятельства, в которые попадает человек и которые характеризуются параметрами, предъявляющими последнему требования, выходящие за пределы функционального диапазона его приспособительных возможностей, обусловленных эволюционным процессом.

Индивидуальное отражение объективной реальности в сознании человека создает субъективную оценку ситуации, степени ее опасности, сложности, представление о масштабах возможной угрозы, предположения о возможных последствиях и в соответствии с этим участвует в организации приспособительных реакций.

В психотерапии **критическая ситуация** в самом общем плане определяется как ситуация невозможности, в которой субъект сталкивается с отсутствием возможностей реализации внутренних потребностей (мотивов, стремлений, ценностей и пр.) и которая фиксируется с помощью таких понятий, как «стресс», «фрустрация», «конфликт», «кризис» (Ф. Е. Василюк, 1984).

В. Д. Небылицин (1974) указывал, что экстремальными или чрезвычайными условиями следует считать такие значения элементов ситуации, которые ощущаются и переживаются субъектом как источник дискомфорта. Автор подчеркивает необходимость разделения этих факторов на *внешние* и *внутренние*.

Под первыми он понимает такие, которые характеризуются следующим:

- 1) определенным видом воздействия — его содержательными, специфическими особенностями;
- 2) продолжительностью воздействия;
- 3) интенсивностью;
- 4) объективной трудностью работы или достижения цели;
- 5) ограниченностью времени достижения цели;
- 6) дефицитом информации или неопределенностью возможных исходов;
- 7) физическими, микроклиматическими, гигиеническими и другими экологическими факторами, препятствующими деятельности.

Эти объективные факторы могут быть действительно названы «стрессорами», то есть первичными источниками напряжения и, возможно, перенапряжения.

Однако эффективность их влияния опосредуется «внутренними» факторами, к которым *В. Д. Небылицин* относил следующие:

- субъективная значимость воздействий;
- особенности предшествующего опыта деятельности в определенных условиях;
- уровень развития неспецифической (но в то же время индивидуальной) и специфической адаптации — состояние здоровья, выносливости, тренированности и степени развития навыков и умений действовать в данных условиях;
- индивидуальные особенности человека — индивидуальная выносливость и диапазон функциональных возможностей отдельных систем;
- степень готовности к деятельности в данных условиях;
- отношение к деятельности, мотивы и степень стремления к достижению цели, то есть волевые качества личности.

Состояние психического стресса является результатом отражения субъектом внешней и внутренней информации о данной ситуации. Содержание отражения, подвергающееся индивидуальной оценке, классифицируется субъектом либо как напряженная, экстремальная ситуация, либо как обычная, нормальная, неопасная. Надо отметить, что

процесс отражения возможен лишь в ходе активной деятельности субъекта и поэтому все его последствия, в том числе и отклонения от оптимума (выражающиеся в неадекватном отражении), могут изучаться только при выполнении человеком какой-либо конкретной деятельности в данных обстоятельствах.

Опыт переживания экстремальной ситуации влияет на оценку сложной ситуации и на особенности протекания напряжения в настоящее время. В тех случаях, когда индивид в прошлом преимущественно благополучно или успешно выходил из стрессовых ситуаций и таким образом приобретая «положительный опыт», у него постепенно становились более прочными позиции рационально-оптимистической оценки возникающих очередных сложных ситуаций. У таких людей усиливается роль аналитического подхода к оценке ситуации и совершенствуется как специфическая, так и неспецифическая формы адаптации.

В других случаях отчетливо проявляется эффект «кумуляции отрицательного опыта» пребывания в таких ситуациях. Постепенное накопление такого опыта оказывает существенное влияние на формирование тревожно-фобической диспозиции личности при реальной или предполагаемой опасности, угрозе возникновения стрессовой ситуации и формирует у них «отрицательное эмоциональное предвосхищение» или «негативное опережающее отражение».

В подобных условиях предварительная оценка ситуации дается тенденциозно и возможные отрицательные последствия гиперболизируются.

В своих исследованиях *Т. А. Немчин* (1979) выявил, что у многих обследованных им учащихся (в основном ПТУ) явления физического и психического дискомфорта вскоре после начала деятельности в экстремальной ситуации (подготовка и ответ на экзамене, контрольная работа и др.) постепенно снижались по интенсивности, а иногда и вовсе исчезали за некоторое время до окончания стрессовой процедуры.

В данном случае можно думать, что в период ожидания экзамена ведущим компонентом при формировании симптомокомплекса напряжения выступает эмоциональный, а во время самой работы активизируется другой, оперативный компонент деятельности. Однако наряду с этим в психологических исследованиях показано, что при субъективной оценке существенного видоизменения и часто снижения степени выраженности нервно-психического напряжения после начала работы в сложных условиях объективные, физические признаки напряжения почти не уменьшались. Следует полагать, что при переходе от стадии ожидания деятельности к самой деятельности уровень мобилизации адаптационных подсистем не снижается.

Повышение уровня профессиональной подготовки также рассматривается как один из специфических факторов адаптации к стрессу (в данном случае профессиональному), так как этот фактор оказывает стабилизирующее воздействие на процесс развития напряжения в сложной ситуации.

Таким образом, анализ работ, посвященных анализу экстремальных, критических жизненных ситуаций и критических состояний личности, позволяет сделать следующие выводы:

- состояние психического стресса является результатом отражения субъектом внешней и внутренней информации о данной ситуации;
- опыт переживания экстремальной ситуации влияет на оценку сложной ситуации и на особенности протекания напряжения в настоящее время;
- экстремальными или чрезвычайными условиями следует считать такие значения элементов ситуации, которые ощущаются и переживаются субъектом как источник дискомфорта.

В литературе в большей степени изучены критические ситуации и критические состояния взрослого, «зрелого» человека. Актуальным остается исследование особенностей развития и переживания критических состояний подростков.

Согласно представлениям *Л. С. Выготского* (1984) и *Л. И. Божович* (1995) **переживания** являются *единицей социальной ситуации развития личности*, где в неразрывном единстве даны психические особенности ребенка и социальная среда. Переживания ребенка отражают его актуальные потребности и степень их удовлетворения.

Поэтому переживание можно считать качественной характеристикой критического состояния, которая отражает причину его возникновения, содержание и характер протекания, эмоциональную окрашенность и индивидуально-личностную детерминированность. На субъективном уровне переживание обнаруживается через непосредственную данность сознанию (то есть человек осознает предмет переживания, связанные с ним чувства, смыслы, ценности и т. п.), способствует определению отношения личности к событиям жизнедеятельности и выступает регулятором поведения.

А. С. Сунцова (1996) предлагает следующие параметры оценки критического состояния:

- 1) самооценка положительная или отрицательная;
- 2) характеристика степени выраженности, глубины и интенсивности (степень критичности, что определяется нейродинамическими

процессами и свойствами, с одной стороны, и интерпретацией человеком ситуации жизнедеятельности, с другой);

- 3) активность функции критического состояния, влияние на деятельность, формирование поведения личности, ее самооценку и оценку окружающего.

В связи с этим большое значение для педагогов имеет, в о - п е р в ы х, вопрос о распознавании и оценке оптимального напряжения ученика, связанного с умственной, творческой и прочей деятельностью, и напряжения, сопровождающего утомление, астению, переживание критической ситуации, что является показателем развития критического состояния личности.

В о - в т о р ы х, оценка роли, которую играет критическое состояние в развитии личности: соотнесение позитивного и негативного значения, от чего в определенной мере будет зависеть предлагаемый педагогом способ преодоления критического состояния.

Педагог может оценивать критическое состояние посредством анализа проявления личности в разных сферах жизнедеятельности. При этом основные критерии педагогической оценки представляются как принятие педагогом показателей соответствия наблюдаемых явлений эталонным признакам (то есть критерии оценки будут зависеть от эталона оценки). Совокупностью эталонных признаков в данном случае служит комплекс представлений педагога о классе критических состояний личности.

Необходимо отметить, что критическое состояние как объект оценивания обладает своей спецификой, которая состоит в том, что оно:

- а) представляется относительно динамическим явлением, что ставит перед учителем задачу его своевременной оценки;
- б) относится к внутриспсихическому рефлексивному явлению, часто скрытому от непосредственного наблюдения, но в то же время имеющему особые проявления во внешней экспрессии, в поведении и деятельности ученика.

Это требует от учителя умения адекватно интерпретировать невербальное поведение ученика и других проявлений его активности (что в свою очередь зависит от адекватного восприятия и оценки элементов невербального поведения и установления связи между ними и между целостным психическим состоянием).

В исследованиях *Л. И. Божович, И. С. Кона, А. Е. Личко, Н. Н. Толстых, К. С. Лебединской, Х. Ремшмидта, А. Ю. Козыревой* и других выделяются следующие характеристики эмоциональной сферы подростка:

- неуравновешенность;

- резкая смена настроения (переходы от экзальтации к депрессии и наоборот);
- повышенная внутренняя чувствительность к оценке окружающих;
- особая ранимость;
- преследующий синдром дисморфомании;
- повышенная конфликтность;
- эмоциональная возбудимость;
- реактивность.

Предрасположенность к критическим состояниям в подростковом возрасте обуславливается следующим.

1. *Возрастными особенностями восприятия и интерпретации подростками ситуации жизнедеятельности.* Специфика восприятия подростком своей жизни и своего будущего вытекает из того обстоятельства, что у него еще не сформированы личностные структуры и система ценностей, целостный образ «Я» и устойчивые мировоззренческие позиции. Отсутствие видения перспектив своего будущего и отсутствие понимания жизни и собственной личности как ценности представляется нам теми основными моментами, которые отличают подростковую психологию от психологии «зрелого» человека. Характерные для подростков ранимость, чувствительность к оценкам окружающих, противоречивость и неустойчивость внутреннего мира обуславливают, даже в сравнительно безобидных ситуациях, относительно быстрое и глубокое развитие критического состояния, сопровождающегося тяжелыми переживаниями. Слабое развитие прогностической функции в мировоззрении и мировидении подростка определяет восприятие им критической ситуации и собственных переживаний как «бесконечных», подростку кажется, что ситуация никогда не изменится и тяжелые душевные переживания непреодолимы. Сами по себе эти мысли, наряду с предметом переживания, являются сильным психотравмирующим фактором.
2. *Слабой сформированностью у подростков психологических защитных механизмов и недостаточным опытом преодоления критических жизненных ситуаций.* А. С. Сунцова (1996) особо выделяет положение о том, что критические состояния в данном возрасте заключают в себе целостность позитивных и негативных значений, доминирование одного из которых определяется качеством и эффективностью их преодоления. Так, критические состояния, обусловленные объективно возникшей неблагоприятной жизненной ситуацией или имеющие чисто психологические причины (например, вызванные внутри

личностными конфликтами, сильными переживаниями недостатков своей внешности и др.), могут способствовать самопознанию личности, адаптации подростка в новых для него социальных условиях, обнажению внутренних противоречий, разрешение которых несет нравственное ценностное сознание, осмыслению жизни и своего места в ней, что в целом обеспечивает процесс вхождения во взрослый мир.

Однако позитивное производство ценности и жизненного смысла посредством переживания критического состояния не может в полной мере обеспечиваться подростком самостоятельно. Деструктивный смысл критического состояния выступает в опасности развития патогенного психического напряжения, способного вылиться в патологическое заболевание, аффективный поведенческий акт, формирование негативных личностных образований. Между внешней причиной и критическим состоянием личности существует опосредованный фактор. В качестве этого фактора исследователи называют различные явления: значимость события для личности, субъективная оценка личностью ситуации, ценности человека, личностный смысл и др., что в совокупности можно назвать теми внутренними субъективными условиями, которые определяют психологическую сущность личности.

Другого рода факторы, от которых зависит быстрота возникновения критического состояния, сила переживания, особенности поведенческих реакций личности и т. п., характеризуются как физиологические, психические, нейродинамические. К ним относят: эмоциональную устойчивость человека, индивидуальную выносливость и диапазон функциональных возможностей отдельных систем организма, барьер психической адаптации, силу-слабость нервной системы, толерантность личности, имеющийся опыт личности в переживании напряженной ситуации.

Для учителя практическими параметрами педагогической оценки критического состояния личности учащегося выступают те сферы жизнедеятельности и активности подростка, в которых оно проявляется: невербальные признаки состояния, ситуация жизнедеятельности, индивидуальные особенности подростка, его поведение, особенности общения с окружающими, показатели учебной деятельности подростка и субъективные переживания личности.

2.2.5. 0 методах произвольной регуляции психических состояний в педагогике

Психическая саморегуляция (ПСР) в педагогике рассматривается как возможность оптимизации психических процессов для решения конкретных дидактических задач и обозначается термином «релаксопедия».

Многие психологи отмечают, что психическая саморегуляция может использоваться как в процессе обучения, так и в процессе воспитания подростков и что учащиеся могут овладеть методикой такой саморегуляции. Она оказывает благоприятное влияние на состояние обучающегося, улучшает память, способствует снятию эмоционального напряжения и концентрации внимания.

Экспериментальные исследования в процессе обучения учащихся старшего подросткового, юношеского возраста, студентов подтвердили, что психическая саморегуляция благотворно влияет на здоровье обучающихся, не вызывает переутомления, повышает работоспособность, улучшает самочувствие, активность и настроение, снижает уровень тревожности в процессе обучения, приводит к общему улучшению их состояния (И. Е. Шварц, 1971).

Что касается эффективности словесных формул педагогического воздействия, практика показала, что наиболее эффективны при работе с учащимися подросткового возраста формулы внушения, которые вызывают яркие, образные представления. Формулы должны быть строгими, краткими, логически выдержанными.

Ю. Н. Филимонок (1982) считает целесообразным в понятие объекта сознания включить актуальное отражение индивидом определенной целостной жизненной ситуации. Эта ситуация может быть уже в прошлом, протекать непосредственно в настоящем или ожидаться в будущем. Она может быть более конкретной или обобщенной. Главный ее признак — это то, что будучи представленной в сознании она затрагивает значимые для данного человека мотивы или отношения и тем самым вызывает на себя эмоциональное и вегетативное реагирование.

Фиксация образов фрустрирующей ситуации с неизбежностью ведет к непродуктивной нервно-психической напряженности и тем самым в той или иной степени снижает резервированность психической деятельности.

При таком подходе целью ПСР становится замещение актуально представленного в сознании образа неблагоприятной для человека ситуации психическим материалом, действующим в позитивном направлении. Замещающий образ может быть по своему содержанию *ситуативным*, *надситуативным* и *внеситуативным*.

Ситуативное содержание предполагает, что замещающий образ является образом другой конкретной ситуации. Переключение этого типа совершается успешно, если замещающая ситуация обладает не меньшей эмоциональной значимостью, чем замещаемая и может реализоваться либо в умственном плане, либо в деятельности. Этот тип ПСР, видимо, наиболее распространен, его примером может служить так называемое хобби.

О **надситуативном содержании** следует говорить, если замещающий образ не несет в себе элементов конкретной ситуации и приводит сознание человека в плоскость наиболее обобщенного отражения мира и себя в нем. Переключение на категории своего места в жизни, ценности человеческого «Я», смысла жизни и т. п. позволяет вырваться за рамки обстоятельств и переживание фрустрирующей ситуации и увидеть их мелкими эпизодами жизни, снизив тем самым их значимость. Психоэмоциональное воздействие надситуативных образов на состояние человека тонко учитывается в религиозных системах и при ведении ориентированной на личность психотерапии. В субъективно-психологическом плане принятие надситуативного образа может осуществляться в двух формах: путем переосмысления неблагоприятной ситуации, выработки более реалистических позиций или путем более простого эмоционального отреагирования на конкретную ситуацию.

Пример использования надситуативного замещающего материала можно найти в исследованиях *Г. С. Беляевой*. В курс высшей ступени аутогенной тренировки автором было включено прослушивание обучающимися не знакомых им стихов (например, «Умей прощать, но не кажись прощая великодушней и мудрей других...», *Р. Киплинг*). По данным автора, стихи действительно помогали обучающимся как бы вновь увидеть свою конфликтную ситуацию, взглянуть на нее другими глазами и на себя в ней. Причем эмоциональная сила заложенных в них идей в состоянии аутогенного погружения оказалась выше, чем при прослушивании в обычном бодрствующем состоянии.

Внеситуативный образ предполагает заполнение сознания содержанием, не имеющим отношения к какой-либо ситуации, тормозящим любые ассоциации, связанные с активностью, действиями, значимыми выборами и т. д. Примерами такого типа ПСР является сосредоточение внимания на телесных ощущениях, предписываемое в релаксационных методиках. Сравнивая характер управляющего воздействия на состояние надситуативного, ситуативного и внеситуативного образов, легко заметить, что первые два обеспечивают создание новых эмоциональных доминант, расходуют нервно-психическую энергию. Последний содействует угашению эмоции, восстановлению энергии. Первый в своем более сложном варианте обеспечивает перестройку личностных установок и этим гарантирует в будущем от субъективного включения в потенциально-фрустрирующую ситуацию, последний — купирует эмоциональные и вегетативные последствия стресса «сейчас и здесь».

Пользуясь термином «саморегуляция», следует оговориться, что, по крайней мере, в практическом плане следует выделить два типа психических воздействий, способных влиять на состояние человека.

Первый тип — с доминированием внутренней активности личности по достижению этой цели. Сюда прежде всего относится методика АТ (аутогенная тренировка) в ее классическом варианте (Г. Д. Горбунов, 1976; К. Томас, 1994; и др.).

Второй тип — с направленным преимущественно извне воздействием, но также реализуемым через психические механизмы. Свое выражение этот тип управления психическим состоянием находит в классических вариантах гипноза.

2.2.6. Структура, функции и механизмы релаксационного состояния (на базе АТ)

Анализ литературы по вопросам психической саморегуляции состояния приводит к выводу о том, что основой действия широкого круга методик ПСР, берущих свое начало от аутогенной тренировки И. Г. Шульца, является качественно своеобразное целостное нервно-психическое состояние. В связи с тем, что ведущим звеном в запуске этого состояния служит глубокое мышечное расслабление и релаксация, оно будет обозначаться в дальнейшем как **релаксационное состояние** (РС). Термином «релаксация» обозначен процесс формирования релаксационного состояния.

Как показывает практика, РС служит формой оперативного и оптимального восстановления нервно-психической и физической резервированности организма. Релаксационное состояние, таким образом, в отличие от такой многоплановой формы восстановления, как сон, затрагивает преимущественно энергетический аспект. Оно имеет свои специфические проявления на всех уровнях проявления человека, начиная с биохимического и кончая психическим. Взаимосвязь и характер сдвигов, характеризующих РС, позволяет определить его как функциональный антипод стресса.

РС характеризуется как процесс состояния координации всех психофизиологических процессов, при котором речь идет о восстановлении работоспособности и субъективно хорошем самочувствии.

Релаксационное состояние в качестве пассивной реакции развивается в спокойной, комфортной и безопасной (в широком смысле этого слова) обстановке, когда активная деятельность субъективно оценивается ненужной. В пределах нормального реагирования темп и выраженность релаксации при этом прямо будет зависеть от степени физического утомления. Доказано, что у спокойно сидящего человека, по данным плетизмографии, осцилографии и мионотометрии, в течение 30 минут сначала отмечается расслабление мышц, а затем повышение температуры кожи конечностей, преимущественно рук. Именно

усиление этих природно присущих человеку естественных процессов, повышение их произвольной управляемости и составляет основную цель *аутогенной тренировки* (АТ).

Релаксация как активный процесс быстрее всего запускается глубоким и полным расслаблением поперечно-полосатой двигательной мускулатуры и гладких сосудодвигательных мышц. Будучи результатом постепенной перестройки психофизиологических процессов, РС имеет ряд субъективно дифференцируемых стадий, свидетельствующих о глубине данного состояния.

На первой стадии ведущим является ощущение тяжести, постепенно нарастающее по интенсивности и локализации от начала занятия. Затем оно сменяется ощущением легкости, невесомости, парения в воздухе. Нередко авторы указывают на невозможность различения на уровне ощущения трех последовательных стадий: тяжести, невесомости и полного исчезновения всех частей тела. ЭКГ показатели в первой стадии указывают на преобладание в коре больших полушарий головного мозга тормозящего процесса. При аутогенном погружении характер ЭКГ показателей свидетельствует о концентрации внимания, состоянии бодрствования с активной корковой деятельностью. Однако результаты ЭКГ исследований не достаточно однозначны, по данным ЭКГ можно утверждать только наличие при релаксации перераспределения центров активации и торможения.

Запуск и формирование релаксационного состояния предполагает соблюдение ряда требований, степень обязательности которых связана с управляемостью вниманием.

1. Релаксация протекает при полном сосредоточении на соответствующих ощущениях.
2. Если для тренированного в АТ человека полнота сосредоточения в значительной мере не зависит от внешних и внутренних помех, то для начинающих тренировки целенаправленное снижение отвлекающей (мешающей) стимуляции можно считать обязательным. Минимизироваться должны внешние помехи.
3. Тренинг рекомендуется проводить в тихом, затемненном и хорошо проветриваемом помещении при оптимальной температуре окружающего воздуха. Наиболее активной помехой в этом комплексе оказывается звук. Это физиологически самый сильный раздражитель, человеческая речь отвлекает больше, чем шум.
4. К внутренним условиям успешной релаксации относятся:
 - 1) профилактика физического дискомфорта (максимально удобная поза, отсутствие сжимающих элементов одежды, отказ от избыточного приема пищи сразу перед занятием);

- 2) создание психологической установки на занятие (сознательный отказ от обдумывания или переживания всего, что не относится к ходу релаксации, прерывание посторонних ассоциаций).
5. Все специалисты по АТ особое внимание уделяют управлению вниманием. Пассивное, спокойное (в отличие от напряженного, волевого) сосредоточение на расслабляемой области тела приводит, во-первых, к усилению релаксационных ощущений, во-вторых, способствует отключению от впечатлений из внешнего мира. Когда говорят о концентрации внимания, то, как правило, имеют в виду определенное волевое усилие. В системе АТ идет речь об особой форме внимания — пассивной концентрации. Она понимается как специально направленное внимание без субъективного напряжения. Пассивное сосредоточение связано с позитивно воспринимаемой особой интенсивностью переживания. Стремление волевым усилием ускорить процесс расслабления приводит к результатам, обратным ожидаемым. Индивидуальными возможностями к пассивной концентрации определяется длительность одной тренировки. Тренинг прекращается, когда удержание внимания начинает сопровождаться внутренним усилием, напряженностью.

Таким образом, минимальная длительность самостоятельной тренировки лежит в пределах одной минуты и максимально зависит от степени потребности в отдыхе.

Общее значение ненапряженной концентрации внимания на том или ином участке тела состоит в следующем.

1. Сосредоточение внимания на участке тела (например, кисть правой руки) вызывает повышение сенсорной чувствительности и переживается как усиление расслабления в данном участке. Последнее благоприятствует формированию уверенности в успешном ходе расслабления (это особенно важно в начале обучения ПСР) и, с другой стороны, позволяет более тонко выделить области с повышенным мышечным напряжением и устранять его.

2. Фиксация внимания на соматических ощущениях, то есть фактически на внеситуативном образе, приводит к сужению поля сознания, из которого вытесняются как внешние, так и внутренние активизирующие стимулы. Резкое падение активирующей импульсации снижает общий уровень активации нервной системы, благодаря чему, с одной стороны, преобладающее значение приобретает активность парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, а с другой — формируются фазовые состояния головного мозга, открывающие возможность целенаправленного воздействия на соматические психические процессы.

Целенаправленная работа внимания, таким образом, особенно важной оказывается на первой стадии расслабления.

В ходе становления РС проговаривание формул имеет преимущественную задачу обеспечить длительную, устойчивую концентрацию внимания путем:

- а) четкого указания области, на которой фиксируется внимание;
 - б) четкого определения качества необходимых ощущений.
6. Занятия по аутогенной тренировке выстраиваются по принципу — от освоения более простых приемов к овладению более сложными. Одной из особенностей АТ, проводимой нами с учащимися, являлось то, что учащиеся-подростки выработывали навыки мышечной релаксации, обучались регуляции эмоциональных состояний посредством воссоздания и построения образов, в отличие от более традиционных методов АТ.

Использование образа как средства регуляции эмоционального состояния основано на том, что при воспроизведении эмоционального образа человек повторно переживает психическое состояние, связанное с ним. Воссоздаваемый образ, ориентированный на полюс позитивных эмоциональных состояний, позволяет учащемуся пережить комфортное состояние и впоследствии может быть использован учащимся как основание для повышения эмоционального тонуса. Позитивный эмоциональный опыт воссоздается путем воспроизведения образа «положительной ситуации». В этом случае учащимся предлагается вспомнить приятную для каждого ситуацию, в которой ему было комфортно, хорошо. Также образ может воссоздаваться вновь. Дополнительные свойства вновь созданного образа состоят в том, что он находится под контролем и его можно усиливать за счет наложения на него опыта переживания «положительных» эмоциональных состояний. И в том и в другом случае взаимодействие с образом осуществляется через зрительную, слуховую и кинестетическую модальности.

Исходя из этого на базе АТ был разработан **метод формирования РС**, с помощью которого проводились специальные практические занятия с лицеистами подросткового возраста для развития у них способности к произвольной регуляции своих эмоциональных состояний при обучении в напряженной образовательной среде (см. приложения 3 и 4).

Для ведения практических курсов психической саморегуляции (ПСР) необходимо иметь *средства контроля за развитием релаксационных процессов*. Однако они должны требовать минимум времени на тестирование, поэтому использование методик типа НЭМ КГР, ЧСС и т. д., как правило, в прикладных работах либо затруднительно, либо вообще невозможно, да и необходимость столь точного инструментария в данном случае не велика. Тем более что имеется множество экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что использование физиологических показате-

лей не позволяет достаточно обоснованно проводить качественную интерпретацию психических состояний. Результаты этих исследований показывают, что у разных людей, находящихся в одинаковом психическом состоянии могут наблюдаться разнонаправленные сдвиги физических параметров. И в то же время при одних и тех же физических показателях психологическая характеристика состояний часто бывает различной. Уровень субъективно-психологического отражения в контексте данной работы может считаться более интересным, так как именно в нем состояние представлено целостно как конечная интегральная оценка.

Поэтому, несмотря на незавершенность теоретической дискуссии о возможности использования психологических (субъективных) показателей в диагностических целях, в прикладных исследованиях психических состояний весьма распространено обращение к этому классу психодиагностических методов. Это обусловлено, с одной стороны, доступностью, относительной легкостью в применении этих методик, не требующих больших временных затрат и специальной аппаратуры. С другой стороны — тем, что субъективные данные позволяют дать полноценную качественную характеристику психическому состоянию.

Исходя из этого для объективации различных аспектов психических состояний и для выявления влияния личностного фактора в процессе освоения методов ПСР учащимися подросткового возраста (лица № 1524) были использованы: личностный опросник Г. Айзенка, шкала личностной и ситуативной тревоги Ч. Спилбергера, тест Рикс-Уэсмана и анкета САН¹.

Наблюдения показали, что лучшие результаты в АТ достигались достаточно уравновешенными, спокойными подростками, обладающими художественным воображением. Такие ребята чаще других отмечают, что у них «все получается», они достаточно быстро входят в аутогенное состояние.

Так, например, в своем отчете К. В. (мальчик 14 лет) говорит о том, что: «Я слушал ваш голос и все представлял. Мне было очень хорошо, я видел траву и деревья вокруг себя. Я отдохнул и расслабился». В данном случае подросток хорошо, легко выполняет инструкцию, что способствует достижению состояния релаксации. Ребятам более возбудимым погружение в аутогенное состояние дается труднее. Приведем отчет К. Л. (девочка 14 лет): «Я пыталась представить то, что вы говорили, но меня отвлекали другие ребята, слышала шумы. Мысли иногда появлялись совсем другие, думалось о том, что буду делать после уроков». Здесь мы видим, что подростку трудно следовать инструкции, он отвлекается на сторонние мысли, плохо сосредотачивается на выполняемой деятельности. В подобных случаях

¹ Я не привожу эти методики по той причине, что в настоящее время их нетрудно найти на книжных прилавках или в Интернете.

нужно давать более четкие целевые установки, проанализировать с подростком причины трудностей, выяснить, было ли действительно желание работать, то есть присутствовала ли мотивационная готовность.

Учащиеся достигают различных уровней погружения в аутогенное состояние. Состояние, при котором идет частое отвлечение, сменяется состоянием расслабления, релаксации, в котором инструкция выполняется без усилий со стороны подростка. Присутствуют и более глубокие уровни аутогенного состояния, на которых тело перестает восприниматься.

Например, в отчете П. А. (мальчик 14 лет) говорит о следующем состоянии: «Я быстро расслабился, а потом вообще как будто перестал чувствовать свое тело, растворился. Легкость и какое-то парение».

В ходе работы с подростками ставилась цель привести их к индивидуальному, творческому, более раскрепощенному отношению к себе и своему состоянию. Поэтому постоянно подчеркивалось, что образы могут быть разными, индивидуальными, не обязательно стараться точно, через определенные усилия следовать инструкции. Но образы обязательно должны быть сориентированы на позитивное состояние. В отчетах ребята достаточно часто отмечают, что видят, представляют «свои картины».

После того, как подростки научились достаточно быстро входить в аутогенное состояние, вводятся целевые формулы внушения, связанные с овладением своим психическим состоянием: «Я спокоен», «Я уверен» и т. д.

Ребятам предлагается дома в просоночный и предсоночный периоды использовать формулы самовнушения, они должны быть краткими и нести позитивную нагрузку.

2.3. Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности как условие преодоления напряженности образовательной среды¹

Необходимость в диагностическом методе, который излагается в предлагаемой работе, обусловлена двумя, казалось бы, не связанными прямо друг с другом проблемами:

¹ По тексту совместной статьи *Н. Ф. Кругловой, О. А. Конопкина, В. И. Панова* (2001), подводящей итог работы, которая выполнялась *Н. Ф. Кругловой* на базе лицея № 1524 (директор *Т. В. Хромова*) под совместным руководством *О. А. Конопкина* и *В. И. Панова* с 1997 года в рамках программы «Столичное образование» и федеральной программы «Одаренные дети» Минобразования РФ (см. также *Н. Ф. Круглова*, 2000; *Н. Ф. Круглова, В. И. Панов*, 2001).

- 1) проблемой адаптации учащихся к обучению в условиях напряженной образовательной среды;
- 2) проблемой выявления скрытой одаренности к учебной (академической) и интеллектуальной деятельности у подростков и их обучения по специальным, включая индивидуальные, программам в специальных классах и образовательных учреждениях и проблемой снижения неуспеваемости среди учащихся подросткового возраста, в том числе тех, кто до второй или третьей ступени обучения были «отличниками» и «хорошистами», а затем вдруг превращались в «троечников» и вообще в неуспевающих.

Не будем останавливаться на напряженности образовательной среды, так как о ней достаточно было сказано выше.

То, что есть неуспевающие учащиеся и есть причины, включая и психологические, их школьной неуспешности, — это всем понятно и дополнительного обсуждения не требует.

Как ни странно, но в спектре достаточно распространенных среди одаренных школьников психологических проблем действительно входит и проблема преодоления школьной неуспеваемости, которая обычно считается проблемой, относящейся к обучению «обычных» школьников. Специалистами по одаренности давно установлено, что «высокая и творческая одаренность может сочетаться с низкой успеваемостью в школе» (Психология одаренности детей и подростков, 1996, с. 161).

Дело в том, что вопреки существующему у многих учителей мнению не все одаренные дети проявляют в школьном обучении свою одаренность настолько ярко, чтобы это становилось само собой очевидным. Таких явно одаренных детей (обычно их называют особо или высокоодаренными, а также вундеркиндами) очень мало: всего — 1–3 %. Значительно больше детей с так называемой скрытой одаренностью, когда одаренность по тем или иным причинам не обнаруживает себя в условиях школьного обучения. Чтобы «не потерять» этих детей, необходимы особые действия по их выявлению. При этом, согласно последним исследованиям, число одаренных детей, включая невыявленных, может достигать примерно до 20 % (Психология одаренности детей и подростков, 1996, с. 161).

Необыкновенные по своему умственному потенциалу эти дети могут восприниматься окружающими как вполне заурядные или же отличаться в глазах взрослых лишь тем, что их труднее обучать и воспитывать. Их своеобразие не всегда укладывается в привычные представления о том, каким должен быть одаренный ребенок в школе и обществе.

Не последнюю роль здесь играет предвзятость оценки, которая часто связана с преувеличенным значением успешности обучения. Вместе с тем, как известно, учебные отметки во многом зависят от развитости

у ученика устной и письменной речи (в школах явно преобладает словесный характер обучения), от скорости его умственной работы, от послушания и исполнительности, то есть от особенностей, которые далеко не всегда дают верное представление о действительной силе интеллекта (*Н. С. Лейтес*, 1997, с. 47–48).

Согласно данным, полученным американским специалистом по одаренности *Г. Торренсом*, среди детей, отчисленных из школы из-за неуспеваемости, около 30 % составляют одаренные. Причины здесь могут быть самыми разными: сферы интересов и природных задатков данного ребенка лежат вне школы и потому не проявили себя, или же данный ребенок «не нашел» свою сферу интересов, или же у него не сложились личностные отношения с учителями или одноклассниками, или др.

Здесь речь идет о тех случаях одаренности, когда у данного ребенка ее структура (системное строение) и условия ее проявления не совпадают со структурой и требованиями **УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**. Иначе говоря, когда одаренность по каким-либо причинам не проявляет себя в учебной или иной деятельности данного ребенка, но потенциально существует как реальная перспектива развития его способностей. Именно на выявление этих детей (в основном — подросткового возраста) со скрытой (непроявленной) одаренностью среди общей массы неуспевающих, в частности, рассчитан предлагаемый комплекс диагностических методик. А также на выявление тех детей, у кого в силу высокого развития отдельных способностей не сформировались навыки произвольной регуляции.

Учитывая, что все психические сферы с возрастом учащегося развиваются, одаренность в целом предстает как явление не только системное, но и динамическое, изменяющееся во времени как по предмету и интенсивности проявления, так и по степени и характеру взаимосвязей между ее структурными компонентами (*Ю. Д. Бабаева*, 1997; *Н. С. Лейтес*, 1997; *В. И. Панов*, 1998, 2005). Поэтому одаренность как психическое явление может рассматриваться нами в виде **ПРОЦЕССА** и в виде **ПРОДУКТА** этого процесса. Различие между продуктивной и процессуальной формами теоретического определения одаренности предопределяет практические цели и методы работы с одаренным ребенком. Именно здесь кроется отличие психологической точки зрения на одаренность от педагогической точки зрения. Его смысл состоит в том, что в качестве объекта теоретической и практической психологии одаренность рассматривается не только как наличная данность (продукт), что более характерно для педагогического взгляда, но и как потенциальная возможность, характеризующая перспективу развития данного ребенка (*Н. С. Лейтес*, 1997; *Психология одаренности детей и подростков*, 1996; *Учителю об одаренных детях*, 1997). Нетрудно заметить, что в последнем случае речь

идет и о детях со скрытой формой одаренности и что ее выявление, очевидно, требует анализа одаренности как процесса, продукт которого по каким-либо причинам не достигает высокого уровня социально значимых достижений (например, высокой успеваемости в школе).

Как и любое психическое образование, одаренность проявляется и развивается в деятельности и посредством деятельности. И поэтому ее различают также по видам деятельности, в которых наиболее ярко проявляются способности одаренного ребенка. Так, например, различают *общую одаренность* — как способность к овладению разными видами деятельности — и *специальную одаренность* — как способность к овладению отдельными видами деятельности.

К последней относят:

- академическую, или учебную (способность к обучению);
- интеллектуальную (способность к решению мыслительных задач);
- творческую (способность к нахождению неординарных решений и к созданию оригинальных продуктов деятельности);
- социальную (чаще — лидерскую), музыкальную, художественную, психомоторную (прежде всего — спортивную) и др.

Нетрудно заметить, что такие виды одаренности, как интеллектуальная, академическая и социальная, обуславливающие успешность обучения в школе, объединяет уровень развития когнитивных и регуляторных процессов, их взаимодействия в ходе учебной деятельности. Поэтому предлагаемый далее диагностический комплекс методик направлен на оценку уровня развития, прежде всего тех познавательных (когнитивных) и регуляторных процессов в психике учащегося, которые являются базовыми для интеллектуальной, академической и социальной одаренности, то есть тех видов одаренности, которые имеют в своей основе способность увидеть, принять и решить интеллектуальную задачу.

Одна из трудностей при работе с этими видами одаренности состоит в том, что нет единого основания для различения форм мышления и интеллекта (наглядно-образная, логическая, вербальная, невербальная, интуитивная и т. д.), поэтому каждая из них требует особых методов для выявления особенностей развития. Другая же трудность, скорее, теоретического характера, ибо, как говорится, «сколько исследователей, столько и теорий» и, соответственно, методов оценки интеллектуальных (мыслительных) способностей¹.

¹ Если быть точным, то в психологии понятия «интеллект» и «мышление» не совсем совпадают (см., например: В. Н. Дружинин, 1999). Но в данном случае мы их употребляем как синонимы.

Есть еще и трудности методологического характера. Дело в том, что психологическое изучение одаренности строится в основном в направлении от особенностей и закономерностей того психического процесса или процессов, которые являются базовыми для данной, ярко проявляющей себя способности выполнять тот или иной вид деятельности. Вследствие этого неявно происходит абстрактно-логическое расчленение одаренности как системного, интегрального качества психики данного учащегося на представляющие ее частные психические процессы и способности, соответствующие данному виду деятельности (интеллектуальной, художественной, спортивной и т. д.).

По этой причине, например, представление об интеллектуальной или академической одаренности базируется на тех теоретических построениях, которые были разработаны при изучении умственного развития и интеллекта. А в основе одного из показателей академической и интеллектуальной одаренности наиболее часто использует так называемый IQ, то есть числовой показатель (Рабочая концепция одаренности, 1998).

С другой стороны, в зависимости от используемых в качестве базовых теоретических представлений о строении интеллектуальных и иных способностей человека, предлагаемые разными исследователями модели строения одаренности тоже весьма различаются друг от друга (Одаренные дети, 1991; Психология одаренности детей и подростков, 1996). Не вдаваясь в их описание и сравнительный анализ, коротко охарактеризуем наше представление о системном строении одаренности академического, интеллектуального и социального видов, на основании которого разработан излагаемый в работе комплекс диагностических методик.

Выше уже неоднократно отмечался *системный характер одаренности как психологического явления*. Это означает, что одаренность нельзя отождествлять с отдельными психическими процессами или способностями: познавательными, или когнитивными (восприятием, мышлением, памятью, вниманием), эмоциональными (способностью эмоционально включаться в выполняемую деятельность), регуляторно-волевыми (способностью длительное время заниматься одним видом деятельности) или какими-либо другими.

Одаренность представляет собой сложное психологическое образование, в котором своеобразным (индивидуальным) образом взаимодействуют познавательные, эмоциональные, регуляторные и другие способности человека. В этом смысле *одаренность* выступает как *системное качество, функционально интегрирующее собой различные психические процессы, состояния и черты личности* (В. И. Панов, 1998). При этом

следует особо отметить два аспекта (этапа) в развитии интеллектуальной одаренности учащихся:

- наличие высокого уровня познавательных способностей;
- «технологические» способности, то есть способность к реализации этих действий в виде социокультурных способов деятельности, в данном случае — учебной деятельности (Рабочая концепция одаренности, 1998; Психология одаренных детей и подростков, 1996).

Здесь акцент ставится на диагностику и развитие когнитивного и регуляторного процессов данного ученика и его учебной успеваемости (неуспеваемости). Это означает, что продуктивность или эффективность любой деятельности, учебной в том числе, зависит и определяется уровнем и качеством сформированности взаимодействия этих процессов как компонентов учебного действия (деятельности). Уровень и возможности такого взаимодействия обозначаются как «регуляторно-когнитивный потенциал» учащегося. При этом основной акцент ставится на уровне сформированности регуляторных звеньев, который, соответственно, определяет качество протекания когнитивных процессов. В свою очередь, выполняя задания данного диагностического комплекса, тестируемый должен проявить разные виды своих интеллектуальных способностей (словесно-понятийных, знаково-счетных, наглядно-образных) не абстрактно, обособленно друг от друга, а в системе, задаваемой ему познавательной (учебной) задачей. В этом случае диагноз имеет возможность оценить не только уровень развития отдельных когнитивных процессов (внимания, памяти, мышления, рефлексии), но и, что особенно важно, наличие системной (регуляторной) взаимосвязи этих процессов.

Из этого явствует, что в основание предлагаемого в данной работе диагностического метода положено представление об одаренности как о психическом образовании, ядро которого составляет *система регуляторно-когнитивных процессов*, обеспечивающих успешное освоение и выполнение интеллектуальной деятельности в учебном процессе.

В структуре одаренности регуляторно-когнитивный потенциал представляет собой психологическую возможность учащегося проявить свою одаренность в социально-общепринятых формах деятельности. В данном случае — в виде успешного освоения и выполнения учебной деятельности. В этом случае говорят, что индивид обретает способность быть *субъектом произвольной регуляции* (О. А. Конопкин, 1995) и тем самым *субъектом учебной деятельности* (В. В. Давыдов, 1986, 1996).

Более того, развивая способность быть субъектом учебной деятельности и, следовательно, произвольной регуляции своих познавательных действий, учащийся, в том числе и одаренный, получает возможность

применить эту способность к своим социальным действиям. И тем самым стать субъектом своего личного и социального развития (Краткое руководство по работе с одаренными детьми, 1997).

Несколько слов о психологическом понимании того, что такое **процесс произвольной регуляции деятельности** или, как еще говорят, **процесс осознанной саморегуляции** (О. А. Конопкин, 1980; 1995).

Психологическая система произвольной регуляции деятельности (или ее осознанной саморегуляции) представляет собой моделируемую субъектом психологическую структуру построения выполняемой деятельности, включающую в себя следующие звенья: принятие и удержание цели, выделение условий, значимых для ее достижения, планирование, формирование оптимального способа действия, контроль за выполнением запланированного действия и результатом, коррекция содержания и реализации звеньев регуляции.

Понятно, что формирование такой модели и ее конкретная реализация необходимо требуют соответствующего развития у данного индивида когнитивных (познавательных) процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, а также системы регуляторной связи между ними, что в совокупности, собственно, и служит психологической основой умственной (интеллектуальной) деятельности в разных ее формах. Отсутствие же (или недостаточность) способности к формированию контура осознанной саморегуляции учебной деятельности выражается в том, что умственная деятельность в учении ограничивается непродуктивными формами и способами. И поэтому реализуется путем механического воспроизведения ранее усвоенных способов работы и в низкой эффективности самой деятельности, зачастую даже в ее неуспешности (пример — «детипылесосы», неуспевающие учащиеся). Как уже было сказано выше, другим «объектом» применения предлагаемого ниже диагностического комплекса являются дети со скрытыми формами интеллектуальной, академической и социальной одаренности.

Известно, что выявление скрытой одаренности, а также выявление внутренних, психологических барьеров в развитии способностей или личности учащегося представляют собой наиболее сложный случай в проблеме диагностики одаренных детей. Как отмечалось выше, трудность выявления скрытой одаренности обусловлена тем, что одаренность предстает перед нами, как правило, как такой продукт свершившегося психического акта, в котором порождающая его процессуальная сторона этого акта не представлена, скрыта от непосредственного наблюдения и фиксации прямыми диагностическими методами (В. И. Панов, 1998, 2005). С другой стороны, сами диагностические методы (в том числе и тесты), используемые для выявления одаренности, построены на принципе оценки достижения результатов в том или ином виде деятельности и потому могут фиксиро-

вать только продуктивный уровень диагностируемой способности. В то время как процессуально-порождающая сторона психического акта остается «вне диапазона» подобных методик. Определенное исключение составляют тренинговые и пробно-учебные методы, которые с той или иной мерой успешности моделируют процессуальную сторону психического, в котором и посредством которого происходит порождение психического продукта, оцениваемого нами как «проявление одаренности».

Наконец, как отмечают специалисты по диагностике (*К. М. Гуревич*, 1998; *М. А. Холодная*, 1996; и др.), использование психометрических тестов на интеллект, на креативность (творчество), на личностные особенности не служит гарантией того, что вы «не пропустили» одаренного ребенка. Тесты, в о - п е р в ы х, работают с отдельными видами психических процессов или способностей, а не с их системным взаимодействием при выполнении реальной деятельности.

В о - в т о р ы х, они направлены на оценку результативной стороны психических процессов, которая зависит от многих внешних и внутренних факторов, не имеющих отношения к тестируемой способности (настроение тестируемого, его отношение к тестированию, самочувствие и т. д.). В то время как процессуальные и системные механизмы (основания) данной способности захватываются процедурой тестирования далеко не всегда.

По этой причине, выявляя одаренность данного ребенка, а также оценивая его способности и перспективы их развития, необходимо применять не только тесты, но и наблюдение, не только психометрические тесты, построенные на количественной оценке, но и тесты, построенные на качественном анализе выполнения ребенком того или иного задания (вида деятельности). К последним относятся, например, игровые и тренинговые методы диагностики (см. *Ю. Д. Бабаева*, 1997; *Е. И. Щеплянова*, 2004), а также метод моделирования учебной деятельности, в логике которого и построен диагностический метод, представленный в данной работе. В частности, характерной особенностью этого метода является обязательное использование метода наблюдения за индивидуальными особенностями выполнения задания и фиксация их в протоколе, а также предложение учащимся различных форм помощи.

Предлагаемый метод в значительной мере учитывает то, что оценка уровня одаренности не может сводиться к оценке уровня развития одной или даже нескольких способностей или сфер психики ребенка.

Как уже не раз отмечалось, одаренность — это прежде всего системное качество, в котором отдельные способности или сферы психики ребенка проявляют себя в системном взаимодействии и, соответственно, взаимобусловленности. Следовательно, одним из важнейших требований

к методам выявления одаренности является создание таких условий, когда психические возможности ребенка (познавательные, эмоциональные, регуляторно-волевые и т. п.) проявляли бы себя в таком системном взаимодействии, системообразующим стержнем для которого было бы выполнение социального значимого вида деятельности (учебной — интеллектуальной или/и академическая одаренность, спортивной — психомоторная одаренность, творческой — творческая одаренность и т. д.).

Иначе говоря, необходимым условием и требованием для выявления одаренности как системного качества психики ребенка является МОДЕЛИРОВАНИЕ того вида деятельности, способности к достижению результатов в которой и выступают предметом диагностической процедуры. Подобное моделирование может осуществляться в форме игровой деятельности, в форме тренинга и, естественно, в форме моделирования ПРОЦЕССА учебной деятельности в виде специальным образом построенных учебных заданий и наблюдения за их выполнением. Именно о таком методе ниже пойдет речь.

Суть предлагаемого в данной работе диагностического метода заключается именно в том, что он позволяет «прозванивать» у данного индивида основные звенья системы произвольной психологической регуляции и обеспечивающих ее базовых когнитивных процессов и рекомендовать соответствующие индивидуальные развивающие программы, позволяющие скорректировать «западающие звенья» контура саморегуляции и недостаточную сформированность когнитивных процессов (Н. Ф. Круглова, 2000, 2004).

Диагностике подлежат в данном случае три вида интеллектуальной деятельности учащегося, обеспечивающие учебный процесс:

- наглядно-образная (что предполагает умение увидеть и осмыслить (понять) «пространственные» условия выполняемой задачи);
- знаково-счетная (что предполагает умение работать с количественными отношениями, выраженными в знаковой (например, цифровой) форме);
- вербально-понятийная (что предполагает умение мыслить на уровне словесных (вербальных) понятий).

Все эти виды умственной деятельности предстают в реальном учебном процессе как единая система. И в то же время каждая из указанных деятельностей представляет собой систему (подсистему), в основе которой лежит взаимодействие когнитивных и регуляторных процессов.

В итоге предлагаемый комплекс методик позволяет воспроизводить (моделировать) решение учебной задачи, когда учащемуся необходимо принять задачу, сформировать цель, увидеть и понять условия ее

выполнения, найти оптимальный способ ее достижения, осуществить контроль за выполняемыми действиями и результатом, произвести коррекцию деятельности в случае необходимости. Благодаря этому в действиях учащегося начинают проявляться такие регуляторные и познавательные (когнитивные) основы построения его интеллектуальной и академической (учебной) деятельности, которые обычно скрыты на «внутреннем», процессуальном уровне и которые поэтому скрыты от непосредственного наблюдения и оценки, а также от диагностики теми традиционными тестовыми заданиями, которые фиксируют, как правило, продуктивную (результативную), а не процессуальную сторону интеллектуальных процессов. Поэтому данный комплекс диагностических методик позволяет:

- «прозванивать» каждое звено этой системы когнитивно-регуляторных процессов, а также устанавливать причины, препятствующие формированию полноценного звена;
- выявлять дефекты в сформированности системы произвольной и непроизвольной регуляции когнитивных действий с тремя формами информационного материала, с которыми человек имеет дело всю жизнь, а не только в учебной деятельности: вербально-понятийной, знаково-счетной и наглядно-образной;
- обнаруживать недостатки в сформированности когнитивных процессов, что в итоге дает возможность выяснить причины неуспешности работы с тем или иным материалом, либо предпочитаемость работы с той или иной информационной формой представления учебного материала;
- диагностировать рабочую функцию оперативной памяти в реально моделируемой учебной деятельности;
- давать прогноз успешности учебной деятельности, то есть осуществлять диагностику зоны ближайшего развития;
- дифференцировать учащихся по уровню развития регуляторно-когнитивного потенциала по трем группам успешности выполнения диагностических заданий, выявляя при этом учащихся с признаками скрытой одаренности, (интеллектуальный потенциал);
- определять стратегию и тактику коррекционной работы с данным учащимся.

Из сказанного ранее видно, что, не отрицая правомерности других подходов к одаренности, здесь предлагается в качестве исходного психического образования для выявления психологических причин неуспеваемости, в том числе и одаренных детей, использовать (подвергать диагностике) *систему регуляторно-когнитивных возможностей*

учащегося, уровень развития которой, обуславливая школьную успешность, способствует (или же препятствует) проявлению признаков одаренности данного учащегося.

Такой подход сформировался в результате анализа психологических трудностей, с которыми сталкиваются некоторые одаренные дети при погружении в напряженную образовательную среду (с увеличенными объемом и глубиной учебного материала, повышенными требованиями к его усвоению и т. д.). В первую очередь они возникают у тех подростков, которые очень хорошо и легко учились до перехода в лицей (или иное образовательное учреждение) с напряженной образовательной средой, создаваемой для работы с одаренными детьми. Привыкнув учиться легко, они не нуждались в развитии произвольной регуляции своих умственных действий, необходимой для выполнения неинтересной или же слишком трудной для усвоения «с ходу» учебной деятельности. Поэтому уже при первых трудностях в освоении столь напряженной учебной программы нуждаются в психологическом анализе причин возникновения указанных трудностей (Т. Ю. Герасимова, В. И. Панов, Т. В. Хромова, 1997).

Работа с такими подростками (на базе лицея № 1524) показала, что у некоторых из них по разным причинам действительно не сформированы («западают») те или иные звенья системы регуляторно-когнитивного навыка, что затрудняет реализацию их способностей в ходе учебной деятельности. Отсюда вытекает положение о необходимости соотношения успешности учащихся в овладении учебной деятельностью с уровнем и качеством сформированности механизма осознанной произвольной регуляции построения этой деятельности. При этом особенно важное значение имеет диагностика как конкретных особенностей сформированности и функционирования регуляторного навыка построения учебной деятельности, так и обслуживающих его когнитивных процессов (внимание, память, мышление, рефлексия), поскольку, являясь в совокупности психологической основой навыка овладения учебной деятельностью, они и определяют у спешность учебного процесса.

В качестве теоретического основания для разработки необходимой в указанных случаях диагностики регуляторно-когнитивных возможностей учащегося была использована концепция детерминации произвольной деятельности человека спецификой его осознанной саморегуляции (О. А. Конопкин, 1980, 1995). При этом индивидуальные особенности сформированности и функционирования механизмов осознанной произвольной регуляции понимаются как базовые характеристики учебной и трудовой деятельности учащегося. Совокупность же индивидуальных особенностей навыка этой регуляции (то есть принятия решения, конкретизации и фиксации цели, планирования, формирования способа ра-

боты, самоконтроля, коррекции производимой деятельности) и определяет успешность данного учащегося в овладении учебной деятельностью.

Используя основные положения этой концепции, *Н. Ф. Кругловой* (2000, 2004) был разработан и в течение 15 лет практической работы апробирован и валидизирован комплекс диагностических методик, позволяющий выявить общие и индивидуально-типологические закономерности регуляторно-когнитивного построения учебной деятельности у учащихся подростков. Он дал возможность определить сформированность, главным образом, таких функциональных звеньев регуляторики, как:

- принятие, конкретизация и удержание цели;
- адекватность формирования субъективной модели условий деятельности;
- планирование и программирование деятельности;
- контроль и коррекция учебной деятельности;
- когнитивные процессы, которые определяют качественные особенности способа организации учебной деятельности тех или иных учащихся.

Разработанный экспресс-способ анализа индивидуального уровня сформированности регуляторно-когнитивного навыка построения учебной деятельности учащихся был апробирован в школах и лицеях г. Москвы. Апробация в школьной практике подтвердила, что лежащий в его основе комплекс методик позволяет дать содержательную характеристику регуляторно-когнитивного навыка построения учебной деятельности для каждого учащегося.

Основной контингент учащихся, на который «нацелен» метод диагностики регуляторного навыка организации познавательных процессов, это, как уже говорилось, учащиеся подросткового возраста (11–15 лет). Выбор этих учащихся был обусловлен прежде всего тем, что именно в этом возрасте происходит переход из младшей школы в среднюю и, следовательно, изменяются характер и формы учебной деятельности.

Кроме этого, подростковый возраст — это чрезвычайно своеобразный этап психического развития, когда происходит не только физическое созревание ребенка, но и интенсивное формирование личности, рост интеллектуальных и моральных сил, становление характера. К моменту перехода в среднюю школу (то есть на вторую ступень обучения) учащиеся уже сильно различаются по многим показателям, таким как: общее развитие, объем и прочность знаний, умение преодолевать трудности в учебе, но главное — по способам усвоения учебного материала. Индивидуальные возможности отдельных школьников простираются при этом от

умения совершенно самостоятельно работать и самостоятельно осмысливать материал до полного отсутствия навыков самостоятельной работы.

Проведенное сопоставление результатов диагностики регуляторно-когнитивного развития учащихся с помощью комплекса наших методик и известной методики *Д. Векслера* показало совпадение данных тестирования в групповых результатах в 97 % случаев, а в индивидуальных данных — в 90 % случаев. Расхождения в совпадаемости групповых и индивидуальных результатов объясняются тем, что в индивидуальных данных при работе с методикой *Д. Векслера* констатируется только уровень развития самой психической функции (например, памяти), а в наших методиках — определяется рабочая способность самой этой функции, то есть ее системно-психологическая организация.

Для определения критериальной валидности и для соблюдения одного из основных требований, предъявляемых к диагностическим методикам, выполнение заданий методик соотносилось с результатами учебной деятельности и с «регуляторно-деятельностными» характеристиками учащихся, даваемыми их учителями. Экспертные оценки сформированности регуляторно-когнитивного потенциала в учебной деятельности учащихся получены в результате заполнения учителями предложенной нами анкеты. Проверка с помощью критерия χ^2 сопряженности группировок учащихся, полученных при проведении нашего комплекса методик, показала отсутствие статистически значимой связи. А это означает, что полученные разными методиками данные по группам могут быть использованы как относительно независимые и, следовательно, взаимодополняющие характеристики регуляторно-когнитивного потенциала учащихся.

Итак, для успешного овладения учебной деятельностью учащийся должен обладать способностью (умением, навыком) объединять свои познавательные процессы разного уровня и вида в единую систему своих учебных действий и деятельности в целом. Иначе говоря, он должен обладать (или сформировать в себе) способность к произвольной регуляции — своей единой, в данном случае — учебной, деятельности.

Поэтому указанный комплекс диагностических методик включает в себя ЧЕТЫРЕ МЕТОДИКИ, каждая из которых направлена на диагностику уровня развития познавательных процессов соответствующего вида, а также на оценку развития способности к осознанной регуляции своей учебной деятельности. Три из них адресованы непосредственно учащемуся («Черно-красная таблица»¹, «Контур», «Вербальный тест»), а четвертая — опросник для учителя.

¹ Методика «Красно-черная таблица» является модификацией методики, разработанной *Ф. Д. Горбовым* и *И. В. Чайновой* (см.: *Ф. Д. Горбов, В. П. Лебедев, 1975*).

В каждой из трех методик, предлагаемых учащемуся, регистрируются одни и те же показатели сформированности регуляторно-когнитивного навыка (потенциала), но на трех разных формах информационного материала, указанных выше (знаково-счетном, наглядно-образном, вербально-понятийном). Опросник адресован учителям и содержит вопросы, направленные на получение содержательной характеристики регуляторно-когнитивного навыка построения учебной деятельности тем или иным учеником по данному предмету.

В итоге предлагаемый комплекс методик позволяет охарактеризовать наличный и потенциальный уровень сформированности регуляторно-когнитивного навыка в построении данным учащимся своей учебной деятельности, дефекты в его сформированности и степень самостоятельности учащегося в его формировании и осуществлении. Иными словами, открывается возможность проводить диагностику важнейших особенностей организации и осуществления процесса саморегуляции умственных, мнемических и поведенческих действий при построении учебной деятельности. В свою очередь, полученные таким образом результаты диагностики дают возможность произвести дифференциацию учащихся на три типологических группы, различающиеся уровнем регуляторно-когнитивного потенциала при построении ими учебной деятельности. Приведем характеристики каждой из таких групп.

2.3.1. Обобщенно-типологические характеристики учащихся по группам

Группа I («самостоятельные учащиеся») — учащиеся, входящие в эту группу, отличаются высоким уровнем осознанности всех звеньев производимой деятельности и самостоятельностью в ее построении. Формируемая ими модель значимых условий, способы построения деятельности, работа по контролю и самоконтролю оптимальны и адекватны целям и реальным условиям. В помощи не нуждаются. Качество сформированности психических процессов, характеризующих интеллектуальное развитие, достаточно высоко: уровень мышления — абстрактно-обобщенный, количество используемых умственных действий — велико, пассивно-активный словарь — большой, все учащиеся могут освоить обобщенно-рациональный способ выполнения деятельности. Очень хорошо развито логическое мышление, свободно работают с материалом, заданным как в вербальной, так и в наглядной или цифровой формах, извлекая из него всю необходимую информацию, легко устанавливая при этом причинно-следственные отношения и связи. Запоминают информацию произвольно, используя при этом различные мнемические

приемы, прежде всего опору на логико-смысловые действия. Оперативная память у них — оптимальна. Хорошо владеют всеми формами внимания. Уровень рефлексии и вербализации — высокий.

Сформированность и функционирование регуляторно-когнитивного навыка построения ими учебной деятельности свидетельствует о том, что:

- напряженная образовательная среда выступает для них стимулирующим фактором;
- они отличаются высоким уровнем развития интеллекта;
- у них отмечается повышенная готовность к обучению (хотя в отдельных случаях наблюдается некоторая интеллектуальная пассивность и сниженность мотивации обучения при хорошем интеллектуальном потенциале);
- среди учащихся этой группы встречаются одаренные следующих типов:
 - 1) *интеллектуальная одаренность* — эти учащиеся глубоко и тонко анализируют школьный и внешкольный материал, умеют критически подойти к получаемым сведениям. Обладают большими знаниями. Их отличительная черта — это умение и желание самостоятельно добывать знания и овладевать ими. Высокий интеллект, самостоятельность добывания и использования знаний позволяют этим учащимся с легкостью усваивать различные учебные предметы. Однако их разное личностное отношение к предметам зачастую приводит к тому, что по одним предметам они учатся блестяще, по другим — нет, то есть отмечается неравномерность учебной успешности;
 - 2) *академическая одаренность* — у этих учащихся высокий интеллект сочетается с умением учиться, однако на первое место выходит способность к обучению, они блестяще именно усваивают уже готовые знания. Структура их интеллектуальных процессов такова, что позволяет им легко учиться, но выраженной собственной активности по самостоятельному овладению знаниями — нет. Учебная успешность — довольно ровная.

Группа II («несамостоятельные учащиеся») — уровень осознания выполнения деятельности достаточно высок, но при низкой самостоятельности и недостаточном умении анализировать и выделять значимые признаки — конструируемая модель значимых условий, планирование, способы работы и самоконтроль — не оптимальны. При введении дополнительного контроля за операциональными действиями (способом работы) или при предложении различных видов помощи полноценность регуляции приближается к группе I. Помощь в большинстве случаев они

принимают и используют адекватно задаче. Уровень мышления у этих учащихся — конкретно-обобщенный, количество используемых умственных действий и операций — несколько ограничено: учащиеся почти всегда выходят на обобщенно-рациональный способ работы. Они хорошо устанавливают причинно-следственные связи и отношения в вербальном и наглядном материале, в цифровом материале — хуже и достаточно редко. Логическое мышление — развито недостаточно. Рефлексия — хорошая, а уровень вербализации — несколько снижен. Пассивный словарь больше, чем активный. Запоминание — произвольное, с опорой на довольно сложные мнемические действия, но используемые не в полном объеме. Слабость оперативной памяти, несколько снижен контроль за исполнительскими действиями, но при достаточно хорошем уровне осознания выполняемой деятельности, учащиеся легко принимают любую помощь и любые формы дополнительного контроля. Недостаточная сформированность отдельных форм внимания.

Среди учащихся, вошедших в эту группу, иногда встречаются:

- а) *учащиеся с академической одаренностью*, но она чаще всего маскируется учебной неуспешностью. Поскольку наиболее заметны способности (одаренность) у активных учащихся, относящихся к словесному (вербальному) типу, тогда как оценка способностей «молчунов» или представителей наглядно-образного мышления значительно сложнее. Кроме того, из исследований одаренности известно, что учителя замечают одаренность у учащихся, похожих на них по типу нервной системы, стилю деятельности, и недооценивают тех, кто относится к другому типу;
- б) *учащиеся с социальной одаренностью* (лидерской, эмоциональной, художественной). При этом типе одаренности предполагается достаточно высокий уровень интеллекта с хорошо развитой интуицией, пониманием чувств и потребностей других людей, способность к сопереживанию при сниженном умении учиться. Общая характеристика учащихся с этим типом одаренности — «неуспевающие одаренные учащиеся». Это — довольно часто встречающееся явление, когда в число буквальных «двоечников» входят безусловно одаренные дети;
- в) остальные учащиеся этой группы, о которых учителя говорят, что они учатся ниже своих возможностей, отличаются *интеллектуальной пассивностью, снижением мотивации учения, частичной педагогической и социальной запущенностью*.

Напряженная образовательная среда действует на этих учащихся по-разному, достаточно часто — разрушающим образом.

Готовность этих детей к обучению изредка повышенная, но в основном — средняя. Уровень развития интеллекта средний, но встречается и высокий.

Группа III («условно самостоятельные учащиеся») — здесь снижен уровень осознаваемости построения процесса регуляции заданной деятельности. Самостоятельность — достаточно высокая, но неэффективная. Плохо удерживается цель деятельности, формируемая модель условий — неадекватна из-за неумения анализировать и обобщать значимые признаки и условия, поэтому и способы выполнения работы не оптимальны, а работа по самоконтролю практически отсутствует. Качество сформированности психических процессов довольно низкое: уровень мышления — конкретный; вербальный анализ и обобщение, образный анализ и синтез находятся на низком уровне развития; мыслительные операции с символами и отвлеченными понятиями — не развиты. Логическое мышление — практически не сформировано: могут сформировать наглядно-обобщенный способ работы, но предпочитают наглядно-действенный способ работы. Причинно-следственные отношения только на наглядном материале устанавливают хорошо, на вербальном — хуже, а на цифровом — вообще не устанавливают. Уровень рефлексии и вербализации — снижен. Активный и пассивный словарь — достаточно ограничен. Запоминание — по преимуществу механическое. Оперативная память — хорошая. Однако из-за сниженности уровня осознания выполняемой деятельности и некоторой ригидности нейропсихологических процессов невозможно принятие «прямой» помощи (в виде подсказки способа работы или путем предоставления возможности дополнительного контроля за действиями; в некоторых случаях принятие дополнительного контроля за исполнительскими действиями возможно, хотя на наглядном уровне контроль достаточно уверенный и за исполнительскими действиями, и за результатом). Все формы внимания недостаточно сформированы и плохо произвольно регулируются.

Учащиеся этой группы требуют индивидуального подхода и дифференцированной помощи. В основной массе — это дети, ослабленные физически или функционально, с замедленной нейродинамикой. Часть детей испытывают трудности в обучении из-за следующих причин:

- а) психологической незрелости (инфантилизм);
- б) парциальных недостатков в сформированности когнитивных процессов (внимания, памяти, мышления, рефлексии);
- в) социально-педагогической запущенности;
- г) низкого интеллектуального развития.

Напряженная образовательная среда во всех случаях действует разрушающе. Готовность к обучению низкая. В основном уровень развития интеллекта низкий, однако встречаются учащиеся с хорошим, а иногда и высоким интеллектуальным развитием.

В заключение данной главы необходимо отметить, что, как и любое диагностическое средство, данный диагностический комплекс имеет свои ограничения.

Речь идет о том, что предлагаемые методики позволяют выявлять уровень развития таких структурных компонентов учебной деятельности и ее произвольной регуляции, которые соответствуют структуре применяемых для диагностики учебных заданий. Однако некоторые особо одаренные (творческие) дети могут использовать для выполнения тех же заданий свои собственные неординарные (кстати, не всегда осознаваемые) способы работы, которые могут не соответствовать структуре указанных учебно-диагностических заданий и потому не фиксироваться ими.

При отсутствии навыков к произвольной регуляции своего психического состояния напряженная образовательная среда может дезорганизовать учебную деятельность учащегося. И в итоге вместо развивающего эффекта новая образовательная среда будет создавать своеобразный психологический барьер как для учебного процесса, так и для психического развития данного учащегося в целом. Образуется критическая ситуация жизнедеятельности одаренного ребенка. Она проявляется через высокое нервно-психическое напряжение учащихся, которое характеризуется наличием отрицательных психических состояний.

По нашим наблюдениям, эта неблагоприятная ситуация может преодолеваться учащимися при развитии умения произвольно регулировать свое психическое (эмоциональное, в данном случае) состояние и свои учебные действия (деятельность). Поэтому, помимо удовлетворения повышенной познавательной потребности этих детей, их надо специально обучать методам общения и навыкам произвольной саморегуляции. Тем более что как традиционные, так и специальные учебные программы для одаренных детей, как правило, не ставят своей целью развитие у учащихся подобных навыков.

Обучение одаренных подростков саморегуляции своих психических состояний имеет свои особенности в отличие от обучения взрослых. Речь идет о том, что ни в коем случае нельзя воспринимать одаренного подростка как «мини-взрослого». При обучении навыкам саморегуляции должны учитываться все психические и физиологические возрастные особенности обучающихся подростков.

Подросток обязательно отзовется на наши предложения по саморазвитию, ведь именно сейчас он узнает себя и свои возможности.

Практические аспекты психодидактики образовательных систем

3.1. Центр комплексного формирования личности как субъект развивающего образования¹

3.1.1. От дифференциации и индивидуализации к развивающему образованию и проектированию образовательной среды

С 1992 года, когда *В. В. Давыдов* подключил меня к научному сотрудничеству подпрограммами РАО «Экология детства» и «Одаренный школьник» на базе Центра комплексного формирования личности РАО, стали проясняться следующие позиции, которые затем в той или иной мере послужили предпосылками для экопсихологического подхода к одаренности.

Во-первых, стало понятно, что обучение одаренного ребенка в условиях массовой общеобразовательной школы, где обучаются дети с разным уровнем развития способностей и готовности к обучению, нельзя строить, ориентируясь только на «среднего» ученика или только на «одаренного» и тем более только на «отстающего». Поэтому речь должна идти о необходимости смещения вопроса о содержании и методах обучения тем или иным учебным предметам на вопрос созда-

¹ В главе частично использованы тексты совместных публикаций с *В. П. Лебедевой* и *В. А. Орловым* (см.: *Лебедева В. П.*, 2001; *Лебедева В. П.* с соавторами, 1996–2002).

ния условий (образовательной среды), обеспечивающих развитие способностей детей с разным уровнем готовности к обучению, причем на основе принципов дифференциации, индивидуализации и профилизации обучения (В. П. Лебедева с соавторами, 1996–2002).

Во-вторых, в условиях массовой общеобразовательной школы использование принципов дифференциации и индивидуализации для обучения и развития одаренных детей оказывается недостаточным, потому что эти принципы позволяют работать в основном с явной, уже проявленной одаренностью, в то время как дети со скрытой (потенциальной) одаренностью часто оказываются вне дифференциально и индивидуально развивающих программ и форм работы.

В-третьих, в соответствии с основными положениями экологии детства здоровье и личность школьника должны рассматриваться как самоценность, и потому учебные программы и технологии обучения должны соответствовать собственным, природным закономерностям и особенностями психического развития ребенка (В. И. Панов, 1997б, в). Поэтому содержание и методы обучения должны воспроизводить не только содержание и методы научной области и соответствующего учебного предмета, но также логику и особенности собственно психического развития ребенка: интеллектуального, физического (телесного), эмоционального, личностного и, конечно же, духовно-нравственного.

В-четвертых, привлечение к работе по данной проблематике в 1995 году В. А. Ясвина и С. Д. Дерябо позволило упорядочить представления **об образовательной среде**, включая различие в ее видах (локальной, макро- и микро-средах) и разработать ее понимание *как совокупности влияний и условий, обеспечивающих возможность формирования личности учащегося по заданному образцу* (В. А. Ясвин, 1997), и *как совокупности возможностей для развития ребенка* (С. Д. Дерябо / Результаты пилотажного..., 1999), а также доработать и привести в удобную для практического использования педагогами и психологами систему диагностики эффективности образовательной среды, предложенную ранее Н. С. Лейтесом с коллегами (С. Д. Дерябо, 1997). В то же время остро встал вопрос повышения психологической грамотности педагогов (Учителю об экологии детства, 1996; Учителю о психологии, 1997; Учителю об одаренности, 1997).

В свою очередь, все это потребовало методологического анализа исходных оснований построения дидактической, дидактико-психологической и психодидактической образовательных парадигм, а также осмысления того, что такое развивающее образование и в чем его отличие от традиционного и тем более развивающего обучения.

3.1.2. Основные положения развивающего образования

Несмотря на прошедшие годы, до сих пор не сложилось единое мнение о том, что следует понимать под развивающим образованием и можно ли о нем говорить как о доктрине, о системе или же это образное, метафорическое выражение для обозначения тенденции развития образования. Однако некоторые ключевые позиции, будем говорить — доктрины развивающего образования, обозначить необходимо, так как они почти все имеют прямое отношение к проблеме обучения и развития одаренных детей (*В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, 1996, 1996а; В. И. Панов, 1997, 1997б, 1998, 2000, 2001*).

Доктрина развивающего образования возникла как следствие тех социально-экономических перемен в стране, которые ввергли, в том числе российскую систему образования, в состояние непрерывного реформирования и модернизации, что, в свою очередь, повлекло изменение приоритетов во взаимоотношениях психологии и дидактики. Ранее, работая по стандартным учебным программам в стандартной же общеобразовательной школе или неспециальном училище и со «стандартными» детьми, учителю не было особой необходимости анализировать то, на каких психологических закономерностях развития ребенка построены программы и методики обучения. Учебный процесс строился исключительно или преимущественно на дидактических основаниях, знание психологических особенностей развития школьника было необходимо лишь для успешного решения уже заявленных дидактических задач.

Теперь же в силу гуманистической переориентации системы образования вопрос поставлен иначе. «Нестандартные» дети (одаренные или из «группы риска») становятся объектом особого внимания, для них создаются специальные образовательные учреждения и специальные учебные программы. Это, естественно, требует знания и грамотного использования психологической специфики содержания и методов работы учителя с разными контингентами детей. Более того, за последние 20 лет дети стали другими, более разными, более самостоятельными или, наоборот, менее самостоятельными, более тревожными и агрессивными, изменились их мотивационные и ценностные установки и т. д.

Одновременно указанные перемены сопровождались накоплением теоретического и практического опыта новых, развивающих обучающих технологий, разработанных и внедряемых такими психологами и педагогами, как *Ш. А. Амонашвили, В. С. Библер, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская* и многие другие.

Не останавливаясь более подробно, отметим следующие основные позиции развивающего образования:

- усвоение знаний-умений-навыков из цели образования превращается в средство развития способностей. На смену «субъект-объектной» логике воздействия на ученика приходит логика со-действия, со-трудничества, когда учитель и ученик не противостоят друг другу, а выступают друг для друга как партнеры совместного развития;
- учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность. Соответственно меняется и критерий ценности учителя — он ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и себя самого;
- стереотипное воспроизведение учениками стандартного минимума готовых истин меняется на проектирование и организацию образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных учащихся, саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей;
- меняется идеология образования. Речь идет о воспитании гражданина планеты Земля, способного обеспечивать устойчивое общественное развитие человечества и, в первую очередь, своей страны;
- требование соответствия образовательных технологий природным закономерностям развития обуславливает необходимость эконсихологического подхода к образованию, обеспечивающему гармонию образовательного процесса с физическим и психическим развитием ребенка;
- развивающее образование усиливает роль психологического сопровождения образовательного процесса, изменяя таким образом традиционное соотношение между дидактикой и психологией, выводя учебно-воспитательный процесс на психодидактический уровень.

Нетрудно заметить, что при таком подходе к обучению приоритет при построении образовательных технологий неизбежно переходит к психологическим закономерностям и особенностям обучения и развития и потому его следует обозначить как психолого-дидактический, или *психодидактический, подход*¹.

Речь, конечно же, не идет о том, чтобы учебно-воспитательной работой теперь стали бы заниматься не педагоги, а психологи. Речь идет о том, что при разработке учебных программ, а также при проектировании

¹ С сожалением должен признаться, в то время (1995 год) я еще не знал, что понятия «психолого-дидактический» и «психодидактический» намного лет раньше были введены В. В. Давыдовым и И. С. Якиманской.

и реализации их воплощения на конкретных занятиях сначала должны ставиться задачи **психического развития** учащихся, в то время как дидактическое содержание этих занятий должно быть использовано **как средство** познавательного, личностного, художественного, физического развития ребенка. Для этого у учащегося необходимо формировать способность быть **субъектом** процесса своего не только личностного, но и социального развития (социализации).

Целью учебного процесса становится не просто достижение определенного уровня знаний-умений-навыков по данному учебному предмету, но, что не менее важно, создание условий для развития и осуществление самого развития у учащегося психических (интеллектуальных, личностных и иных) новообразований. Иначе говоря, прежде чем говорить о дидактическом проектировании урока, необходимо осуществить его психологическое проектирование. Это означает, что сначала нужно определить, какие психологические задачи будут решаться на данном уроке и посредством каких психологических особенностей (закономерностей, новообразований) и методов развития учащихся, и лишь затем облекать их в дидактическую форму учебно-методического комплекта и т. п.

3.1.3. Личностно-ценностный подход к развивающему образованию

Анализ и рефлексия вышеуказанных аспектов проблемы «Одаренный школьник» (в условиях общеобразовательной школы) привели в итоге к тому, что в ходе совместных поисков в рамках системы развивающего образования к 2000 году на базе ЦКФЛ РАО стал выработываться **личностно-ценностный подход** (В. П. Лебедева, 2000), ориентированный на создание условий (образовательной среды) для творческого разностороннего развития, обучения, воспитания и социализации школьников в соответствии с принципами дифференциации, индивидуализации и профилизации обучения. При этом проблема обучения и развития в условиях школьного обучения была поставлена в трех взаимопроникающих плоскостях: в плоскости психического развития ребенка, в плоскости совершенствования ребенка в познавательной деятельности и в плоскости повышения его функциональной грамотности и социокультурной адаптации.

Соответственно, проектирование образовательных сред, обеспечивающих условия и возможности для развития, лежащее в основе развивающей образовательной системы, было направлено на решение трех стратегических задач.

1. Организация условий и возможностей для активизации творческого потенциала всех сфер психики ребенка (телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной).
2. Организация условий и возможностей для совершенствования ребенка в познавательной деятельности (усвоение методов мышления, приемов творческой деятельности, техники рефлексии).
3. Организация условий и возможностей для повышения функциональной грамотности ребенка и его социокультурной адаптации.

Содержание образовательного процесса при этом представляется как система, включающая:

- 1) содержание предметно-деятельностной сферы;
- 2) содержание сферы функциональной грамотности;
- 3) содержание сферы личностного роста.

Реализацию данного содержания образовательного процесса обеспечивает экспериментальный учебный план.

Содержание предметно-деятельностной сферы включает оспособление ребенка к учебной деятельности, позволяющее ему эффективно достигать образовательных стандартов соответствующего уровня по предметным областям базового учебного плана (по истории, физике, биологии, химии и т. д.). При этом в экспериментальном учебном плане (ЭУП) выделяются как базовый, так и вариативный компоненты содержания образовательного процесса:

- базовый компонент учебных программ (УП) на основе типовых учебных программ обеспечивает формирование *субъекта базовых знаний*;
- вариативный компонент — на основе интегративных спецкурсов, рассматривающих взаимодействие человека с обществом, с природой, с технологией, а также на основе профильных курсов, углубляющих и расширяющих знания в конкретных предметных областях, обеспечивает развитие у учащихся специальных способностей, соответствующих определенным видам культурно-исторических видов человеческой деятельности (музыкальная, техническая, художественная, спортивная и т. д.), то есть обеспечивает формирование *субъекта предметно-специализированных знаний-умений-навыков*.

Содержание сферы функциональной грамотности:

- 1) включает оспособление ребенка к эффективному функционированию в среде обитания (коммуникативная грамотность, лингвистическая грамотность, психологическая грамотность, компьютерная грамотность, валеологическая грамотность и т. д.);

- 2) обеспечивает развитие у учащихся индивидуальных способностей, склонностей, интересов и в целом направленности личности, что осуществляется на основе ведущей для данного возраста деятельности (игровая, учебная, коммуникативная, допрофессиональная и т. п.);
- 3) осуществляет формирование субъекта деятельности ведущего типа по ступеням обучения.

Содержание сферы личностного роста включает целенаправленную педагогическую актуализацию развития личностной зрелости ребенка (осмысления им своего жизненного пути, стремление к раскрытию своих способностей, самосовершенствованию, творческой самореализации и т. д.), для чего необходимо тонкое конструирование педагогического процесса, создающего условия (систему возможностей), дающие проявиться потенциальным возможностям у каждого обучающегося, то есть формирование субъекта своего развития (физического, интеллектуального, личностного, социального). Реализация данной сферы осуществляется на основе организации личностно-ориентированной деятельности, имеющей социально-значимый эффект, направленной на развитие творческих способностей; на индивидуальную работу с одаренными школьниками; на психолого-педагогическую коррекцию познавательной деятельности, то есть деятельности, выстроенной на основе систематической диагностики личностного развития. О содержании сферы личностного роста требуется дать несколько пояснений, так как действующие сегодня в школах России и разработанные для варианта 12-летней школы учебные программы упускают данный раздел.

Развивающее образование без создания условий и возможностей для личностного развития не может быть полноценным, и прежде всего для одаренных детей. В данном случае в качестве содержания личностного роста рассматривается генезис тех функций, которые личность выполняет в своей жизнедеятельности, это функции творческой самореализации, рефлексии, смыслоопределения, построения своей «Я-концепции» и т. д. Педагогический процесс должен предусмотреть возможность упражнений для всех обучающихся становиться личностью и быть признанной окружающими таковой. Поэтому содержание, форма и методы образовательного процесса в данной среде, как нигде, должны быть предметом сотрудничества его субъектов — учеников и учителей, в организации условий для овладения опытом быть личностью или становиться личностью.

Организационная структура образовательной системы ЦКФЛ РАО строится на основе четырех модулей (классов, которые могут быть развернуты по социальному заказу в любом образовательном учреждении)

Центра, этим создаются условия и возможности удовлетворения широкого спектра образовательных потребностей обучающихся:

- прогимназия 6–8 лет (1, 2, 3 кл.);
- начальная гимназия 9–11 лет (4, 5, 6 кл.);
- гимназия 12–15 лет (7, 8, 9, 10 кл.);
- предуниверсарий 16–17 лет (11, 12 кл.).

Организация образовательного процесса строится в рамках проекта макросреды ЦКФЛ РАО в контексте решения триединой задачи: *развития личности школьника — развития личности учителя — развития школы*. Образовательная среда школ, входящих в ЦКФЛ РАО, и локальная среда каждой школы целенаправленно проектируются таким образом, чтобы каждый школьник и педагог оказались в благоприятных для их развития условиях, чувствовали комфортное влияние всей образовательной среды.

Образовательная среда выступает гарантом личной успешности в реализации поставленных как школьниками, так и педагогами задач, успешности совершенствования в различных аспектах (физическом, интеллектуальном, нравственном и т. д.).

Для решения данной задачи необходима педагогическая организация образовательной среды, обладающей гибкой и легко адаптируемой организационной структурой, оптимальной по использованию учебного пространства и времени, эффективной по конечному результату разностороннего развития личности, ее самоактуализации.

Перед учителями ставится задача проектирования и педагогической организации индивидуализированной и аутентичной образовательной микросреды класса на основе дифференциации образовательного процесса. Проектирование микросред осуществляется с учетом личностных программ развития каждого ученика при индивидуальном выборе путей и средств их выполнения. Такая организация педагогического процесса требует как его вариативного содержания, так и вариативных методов, средств и организационных форм, что обеспечивается комплексом дифференцированных подходов.

Эффективность дифференциации обеспечивается за счет выполнения педагогами ряда диагностических и проектных процедур:

- психологической диагностики уровня подготовленности учащихся к соответствующему этапу образовательного процесса;
- проектирования индивидуального «режима жизнедеятельности» учащихся;
- разработки индивидуальных коррекционных программ.

Психологическая диагностика уровня подготовленности учащихся к соответствующему этапу образовательного процесса выявляет готовность каждого школьника к познавательной, трудовой, физической и другим видам деятельности, проектируемой на данном образовательном этапе. На основе диагностики формируется банк данных «Развитие», обеспечивающий постоянный психологический мониторинг и эффективное психологическое сопровождение каждого учащегося на всех этапах образовательного процесса, направленных на развитие прежде всего эмоциональной и телесной сфер сознания.

Учащиеся начальной школы постигают основы учебной, коллективной и групповой деятельности в различных игровых формах. Учащимся основной школы предоставляется широкий спектр возможностей заниматься развивающей познавательной деятельностью, связанной с удовлетворением их потребностей в реализации своих персональных интересов и склонностей. В старших классах обеспечивается профильная дифференциация, связанная с возможностями углубленного изучения определенных предметных областей по выбору учащихся и обеспечивающих допрофессиональную подготовку.

Проектирование индивидуальных «режимов жизнедеятельности» учащихся осуществляется на основе диагностических данных о здоровье учащихся, их физиологических и психофизиологических особенностях, интересах и склонностях, а также с учетом соответствующих гигиенических требований к организации различных видов деятельности.

Разработка индивидуальных коррекционных программ позволяет при необходимости гибко и оперативно вносить соответствующие изменения в организацию образовательной микросреды, ориентируясь на изменения, происходящие в развивающейся личности, отмеченные в результате диагностических процедур. В связи с разработкой соответствующей коррекционной программы при необходимости осуществляется педагогическая организация специальной коррекционной образовательной микросреды, функционирующей параллельно с «основной» образовательной средой. Для использования в коррекционной образовательной микросреде разрабатываются специальные дидактические материалы.

Специалистами ИОСО РАО совместно с учителями ЦКФЛ подготовлены дидактические материалы для классов компенсирующего обучения, преодоления трудностей обучения в начальной и основной школах, а также материалы для профильной дифференциации, для углубленных программ одаренным детям.

Основная идея данного эксперимента заключается в представлении о том, что основные положения концепции развивающего образования

могут быть системно реализованы на практике, если рассматривать школу как пространство возможностей (*В. В. Рубцов*).

В качестве основных принципов концепции развивающего образования могут быть выделены разработанные в центре принципы личностно-ценностного образования:

- *приоритетности*, определяющий приоритет при целеполагании в образовательной системе за развитием личности, ЗУНы рассматриваются как средство развития. Приоритет при выборе способа проектирования урока за психологическим его проектированием, приоритет при определении закономерностей образовательного процесса за психологическими закономерностями развития личности;
- *субъектообразуемости*, характеризующий субъект-субъектные взаимоотношения между учителем и учеником, выстраиваемые в логике сотрудничества, содействия и сотворчества при субъектообразующей роли учителя.
- *средообразуемости*, обеспечивающий создание проектирования развивающей среды, а в ней условий и возможностей для развития каждого обучающегося.
- принцип *психолого-процессуальности* — его использование показывает, что проектирование образовательного процесса рассматривается как комплексная психодидактическая проблема, обеспечивающая условия и возможности для:
 - *активизации творческого потенциала всех сфер психики* (телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной);
 - *совершенствования обучающихся в познавательной деятельности* (усвоение методов мышления, приемов творческой деятельности, техники рефлексии...);
 - *повышения функциональной грамотности ученика*, социокультурной адаптации;
- *самоанализа* (рефлексии), предусматривающий выход всех участников образовательной системы на рефлексивно-критичную позицию¹, побуждающую их к самосовершенствованию, самоопределению, самореализации и самоактуализации и др. (*В. П. Лебедева*, 2000).

Очевидно, что данные положения могут быть реализованы на практике только в контексте педагогической организации личностно-

¹ На термине «рефлексивно-критичная позиция» настаивает *В. П. Лебедева*. Однако, на мой взгляд, более корректно говорить о «рефлексивной позиции», поскольку рефлексивный акт по своей сути и «по определению» включает в себя критическое отношение.)

ценностной образовательной среды, которая, как по философским основаниям, так и по содержанию деятельности всех ее субъектов можно назвать творческой гуманистической образовательной системой или системой развивающего образования.

Таким образом, целью данного эксперимента является создание и апробация инновационной технологии системного проектирования и экспертизы личностно-ценностной образовательной системы, на основе которой учитель (микроуровень), администрация учебного заведения (локальный уровень), а также со-творчество, сотрудничество школ и научных сотрудников ЦКФЛ (макроуровень) могут осуществлять на творческом гуманистическом уровне эффективную организацию процесса развивающего образования.

Теоретической основой данного проекта являются:

- концептуальные основы развивающего образования (*В. П. Лебедева, В. И. Панов, В. А. Орлов*);
- эколого-психологический подход¹ к моделированию, проектированию и экспертизе образовательной среды (*В. А. Ясвин*);
- личностно-ценностный подход в развивающем образовании (*В. П. Лебедева*);
- эконсихологический подход к развитию (*В. И. Панов*);
- система диагностики личностно-развивающего потенциала образовательной среды (*С. Л. Братченко, С. Д. Дерябо, Н. С. Лейтес, М. И. Кузнецова, С. В. Гаврилова*);
- концепция 12-летней школы (МО РФ, ИОСО РАО);
- доктрина развития образования в России.

В качестве интегративного критерия качества развивающей образовательной системы рассматривается способность этой системы обеспечить всем субъектам образовательного процесса комплекс возможностей для эффективного личностного саморазвития и самоактуализации. При этом возможность понимается как особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта. Эта возможность является в равной мере как фактором образовательной среды, так и поведенческим фактом субъекта. Чтобы использовать возможности среды, комплементарные потребностям личности и таким образом мотивирующими его деятельность, ребенок проявляет соответствующую активность. Он становится реальным субъектом своего собственного развития, субъектом образова-

¹ По моему мнению, этот подход более корректно обозначать как эколого-личностный подход.

тельного процесса, а не остается объектом влияния условий и факторов образовательной среды, что является принципиальным положением теории развивающего обучения (В. В. Давыдов, В. В. Репкин и др.).

Образовательная среда рассматривается как своеобразный социокультурный инструмент для создания самоорганизующейся системы, построенной на принципах развивающего образования и позволяющей ее субъектам переходить с позиций сотрудничества, со-творчества на позиции самореализации и самоактуализации. В современных педагогических концепциях, широко используемых в настоящее время в школьной практике, выделим концепции развивающего образования, обеспечивающего творческий уровень разностороннего саморазвития, как наиболее продвинутые в реализации целей разностороннего развития.

Рассмотрение образовательной среды с эколого-психологических позиций в единстве трех ее структурных компонентов — *пространственно-предметного, социального и психодидактического* (Г. А. Ковалев, Ю. Г. Абрамова, В. А. Ясвин) — позволяет разработать алгоритм педагогического проектирования образовательной среды, согласно которому осуществляется взаимосвязанное проектирование каждого из трех компонентов образовательной среды в контексте организации системы возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей всех субъектов образовательного процесса. Методической «матрицей» проектирования может служить модель «проектного поля» образовательной среды (В. А. Ясвин, 1997).

«Эпицентром» проектирования образовательной среды является «точка взаимопроникновения» пространственно-предметного, социального, психодидактического компонентов образовательной среды и субъекта образовательного процесса. Именно вокруг этого «эпицентра» организуется зона «развивающих возможностей».

Доминирующая роль в педагогической организации «зоны развивающих возможностей» принадлежит проектированию психодидактического компонента, который призван целесообразно преобразовывать взаимодействие субъекта образовательного процесса с пространственно-предметным и социальными компонентами образовательной среды в контексте обеспечения содержания образовательного процесса.

Педагогическое проектирование пространственно-предметного компонента образовательной среды базируется на системе требований к его эффективной организации (Ю. Г. Абрамова, М. Бубер, В. В. Давыдов, Г. А. Ковалев, В. А. Петровский и др.):

- гетерогенности и сложности среды;
- связности функциональных зон;

- гибкости и управляемости среды;
- обеспечении символической функции среды;
- индивидуализированности среды;
- аутентичности среды.

Основными требованиями к проектированию социального компонента являются:

- взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями;
- преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса;
- авторитетность руководителей;
- степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом;
- сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса;
- продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса (*Н. П. Аникеева, Л. И. Божович, И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов, А. В. Запорожец, Е. С. Кузьмин, М. И. Лисина, В. А. Сухомлинский* и др.).

Проектирование всех компонентов образовательной среды осуществляется в контексте организации возможностей для удовлетворения потребностей субъектов образовательного процесса:

- физиологических потребностей;
- потребностей усвоить мировоззренческие принципы, нормы морали, идеалы группы, принимаемой за эталонную;
- потребностей в определенных предметах питания, одежды, условиях быта;
- потребности в безопасности;
- потребности в любви и уважении;
- потребности в признании со стороны общества;
- потребности в труде, общественно-полезной деятельности;
- потребности сохранить или улучшить самооценку;
- потребности в познании специальной области явлений;
- потребности в преобразующей деятельности в какой-либо специальной области;
- потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки;

- потребности в самостоятельной выработке мировоззрения, упорядочении картины мира;
- потребности в овладении наиболее высоким уровнем мастерства в своем деле;
- потребности в самоактуализации личности (*Е. А. Климов, А. Маслоу* и др.).

Наконец, при проектировании образовательной среды необходимо ориентироваться также на обеспечение наиболее высоких показателей ее системных параметров:

- широты;
- интенсивности;
- модальности;
- степени осознаваемости;
- устойчивости;
- эмоциональности;
- обобщенности;
- доминантности;
- когерентности;
- активности;
- мобильности (*В. А. Ясвин, 1997, 2000*).

Принципиальным положением, которым руководствовались разработчики данного проекта образовательной системы, является обеспечение проекта такими средствами контроля за эффективностью его реализации, которая основывается на иных критериях, нежели собственно система проектирования образовательной среды. Таким образом, изначально преодолевается ситуация, когда диагностика «обречена» подтверждать эффективность соответствующей образовательной системы, поскольку она фиксирует именно те результаты, на которые направлен фокус образовательного процесса, игнорируя другие «методологически незначимые» факторы.

Если проектирование образовательной среды осуществляется на основе алгоритма, регулирующего организацию развивающих возможностей каждого из структурных компонентов среды, то контроль основывается на методиках, разработанных совместно с сотрудниками Психологического института РАО и Института возрастной физиологии РАО и ориентированных:

- а) на психодиагностику личностной сферы познавательной сферы, а также «сферы здоровья» школьников (*Н. С. Лейтес, Л. М. Кузнецова, С. В. Гаврилова, С. Д. Дерябо*);

- б) на гуманитарную экспертизу образовательной системы (С. Л. Братченко);
- в) на систему общих параметров эколого-психологической экспертизы образовательных сред (В. А. Ясвин).

Кроме того, безусловным средством контроля за эффективностью проектируемой системы является педагогическое тестирование учащихся на соответствие успешности их обучения государственным образовательным стандартам, формы и содержание контроля которых разработали предметные лаборатории Института общего среднего образования РАО.

3.1.4. Проблема профессионального образования и самообразования педагога

В соответствии с изложенным становится понятно, что обучение одаренных детей в условиях массовой общеобразовательной школы требует перехода к доктрине развивающего образования. В свою очередь, это выставляет дополнительные требования к работе и подготовке педагога, которые были рассмотрены выше (см. 1.2.4.):

- 1) проведение психологической экспертизы используемых им психологических закономерностей обучения и развития;
- 2) наличие у учителя соответствующего минимума психологических знаний и умений, что может потребовать организации «психологического ликбеза» и тренинговой личностной подготовки педагогов;
- 3) создание и экспериментальная проверка авторских учебных программ, построенных на психологических закономерностях развития и обучения детей, оценка (мониторинг) их эффективности и возможность их воспроизводимости другими учителями, в других условиях и т. д.;
- 4) представление о структуре способностей и личности ребенка, их возрастной и иной динамике развития и социализации в ходе школьного обучения;
- 5) понимание характера и роли образовательной среды (В. И. Панов, 1998, 2000).

Нетрудно заметить, что стержневой идеей, пронизывающей указанные позиции, выступает *формирование рефлексивной позиции* у педагогов как необходимого условия для раскрытия творческого потенциала всех субъектов учебно-воспитательного процесса (педагога, учащегося, родителей).

Повышение квалификации педагогов ЦКФЛ РАО с целью формирования у них рефлексивной позиции проводилось по трем основным направлениям:

- 1) повышение уровня психологических и дидактических знаний учителей-экспериментаторов и руководителей в виде постоянно действующего психолого-дидактического семинара, что в конечном итоге вылилось в ряд пособий для учителя: Учителю о психологии, 1997; Учителю об одаренных детях; Учителю об экологии детства, 1997; В. А. Ясвин, 1997; и др.);
- 2) психологические тренинги, ориентированные на формирование у учителей позитивной «Я-концепции», включая развитие личностных способностей, необходимых для организации педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде (см.: Ю. Д. Бабаева, 1997; Е. Л. Яковлева, 1997; В. А. Ясвин, 1997а; и др.);
- 3) практическое овладение психолого-дидактическими принципами проектирования и экспертизы развивающей образовательной среды в ходе семинарских занятий, в ходе подготовки и апробации экспериментальных учебных программ (см.: С. Д. Дерябо, 1997; Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды, 1998; Результаты пилотажного исследования оценки образовательных микросред, 1998; В. А. Ясвин, 1997).

Однако, как отмечает В. П. Лебедева (1999, 2000), спустя некоторое время стало ясно, что все эти мероприятия не достигают успеха до тех пор, пока у учителя не будет сформировано личностное отношение (позиция) к современным образовательным технологиям, пока он самостоятельно не сможет выбрать ту философию образования, которая наиболее близка его пониманию проблем современного образования. Более того, стало ясно, что подобная личностная (В. П. Лебедева подчеркивает — философская) позиция не может быть напрямую транслирована от одного педагога к другому, ибо она может быть сформирована только в самостоятельной работе учителя над собой, то есть посредством и в ходе его самообразования.

По этой причине самообразование учителей-экспериментаторов ЦКФЛ РАО проводилось по следующим направлениям:

- от разностороннего ознакомления с проблемой к осознанному принятию идей развивающего образования;
- от формирования рефлексивной позиции к творческому поиску авторских вариантов проектов образовательных сред;
- от моделирования и проектирования образовательных сред к их психолого-педагогической экспертизе;
- от идей, рожденных в реальной практике, до их научного обоснования и разработки (В. П. Лебедева, 1999, 2000).

В заключение этой главы следует отметить, что накопленный в работе ЦКФЛ РАО опыт формирования рефлексивного мышления и личностной позиции учителей-экспериментаторов и руководителей школ по отношению к образовательной среде макро- или локального уровня был обобщен и представлен в виде ориентированного на учителя «Пособия по самообразованию “Проектирование образовательных систем”» (В. П. Лебедева, 1999; 2000). Это пособие позволяет руководителям и учителям образовательных учреждений:

- осуществить осознанный выбор философии образовательной системы учреждения;
- определить психологическую концепцию как исходное основание построения данной образовательной системы, включая тип психологического взаимодействия ее субъектов;
- выбрать педагогическую технологию реализации условий и возможностей для развития субъектов среды (принципов и методов организации деятельности, организации взаимодействия, организации стимулов).

При этом используются следующие основные направления самообразования педагогических работников по проектированию образовательных систем:

- анализ принципов построения различных развивающих философских, психологических, педагогических концепций;
- разностороннее изучение вариативных подходов к проектированию образовательных систем;
- анализ динамики научного поиска по проектированию образовательных систем;
- организация творческого участия в научном поиске авторских вариантов образовательных систем и их проектировании;
- освоение программы самообразования учителя по проектированию образовательных систем.

Выделенные направления работы призваны ориентировать организаторов образовательного процесса (учителей, директоров образовательных учреждений, методистов и других работников образования) на формирование рефлексивной позиции, содействующей проектированию школы с обновленным содержанием, новой структурой, а также ориентирующей на образовательные системы развивающего образования, на смену методов и приемов образования в рамках психолого-дидактической парадигмы творческой гуманистической педагогики.

В Пособии «Проектирование образовательных систем» В. П. Лебедева приглашает учителя к глубокой рефлексии его педагогической деятельности, к поиску и конструированию образовательных систем, отвечающих требованиям развивающего образования. При этом она вводит ряд психодидактических принципов:

- 1) субъектнообразующей роли учителя;
- 2) средообразуемости;
- 3) психолого-процессуальности и др.

Раскрытие и наглядное представление этих принципов дают возможность не просто информировать педагога об инновационных подходах к перестройке образовательных систем, но, что более важно, ориентируют его на самостоятельный проектный поиск своего видения новой школы, на принятие и использование этих принципов в качестве основы для построения новой школы и обеспечения развивающего образования. При этом, выступая как средство рефлексивного анализа своей педагогической деятельности, самостоятельная работа с этими принципами создают условия для последовательного формирования у педагогов нового профессионального самосознания, позволяющего осознанно и активно использовать инновационные подходы в своем самообразовании и в своей педагогической практике.

3.2. Образовательная среда для обучения и развития детей с разными видами одаренности (лицей № 1524 ЮВУО г. Москвы)¹

В 1996 году я выполнял работу в качестве научного руководителя в лицее № 1524 (директор — Т. В. Хромова), в структуру которого входит Сократовская школа для особо одаренных детей. Эта работа в итоге вылилась в руководство на базе того же лицея темой «Образовательная среда для обучения и развития детей с разными видами одаренности». При этом обнаружили две стороны *напряженности образовательной среды*. Одна сторона — это то, что указанная напряженность может оказывать негативное влияние на эмоциональное состояние (тревожность) школьника и успешность его обучения, причем это относится и к одаренным детям. Другая сторона — что напряженность образовательной среды может выступать средством, необходимым для развития одаренности одаренных детей в ситуации

¹ В данном разделе использован текст работы Т. В. Хромова, В. И. Панов, М. А. Колосова, 2004.

и состоянии микрокризиса (*Т. В. Хромова, 2001*). В итоге обозначились три проблемы:

- проблема развития произвольной регуляции психических (в данном случае — эмоциональных) состояний и поведения детей с разными видами одаренности (*Т. Ю. Герасимова, 1999*; консультант — *Н. Л. Карпова*);
- проблема диагностики и коррекции произвольной регуляции учебной деятельности этих детей (*Н. Ф. Круглова, 2000, 2004*; *Н. Ф. Круглова* с соавторами, 2001; консультант — *О. А. Конопкин*);
- проблема образовательной среды для детей в разными видами одаренности и психологического смысла ситуации и состояния микрокризиса, что привело к необходимости введения представления о зоне проблемного развития (*В. И. Панов, 2003, 2004б*; *Т. В. Хромова, В. И. Панов, М. А. Колосова, 2004*).

Первые две проблемы имеют общий характер для разных контингентов детей и образовательных учреждений, и потому они были рассмотрены нами выше во второй части этой книги. Данная глава посвящена изложению опыта работы по третьей проблеме.

3.2.1. Концептуальные основы построения модели образовательной среды для детей с разными видами одаренности

В последнее время в нашем обществе интерес к вопросам развития способностей детей особенно возрос. Это связано с основными тенденциями развития образования на современном этапе, которые можно охарактеризовать как все большая дифференциация и индивидуализация образовательного процесса, его ориентация на личность школьника (*В. П. Лебедева, В. А. Орлов, 1997*). Данное явление отразилось как на организации разных форм образования, так и на локализации адресата разрабатываемых программ (одаренные дети, дети с проявлением специальных способностей, дети с различными дефектами развития и т. д.).

Разработка любой концепции образовательного взаимодействия невозможна не только без понимания специфики контингента обучающихся и общих задач образования, но и без ответа на следующие вопросы, касающиеся собственно развития:

- что понимается под моментом развития;
- в какой ситуации оно (развитие) возникает;
- какие имеет детерминанты;
- каковы закономерности его динамики;

- каковы критерии продуктивности или что является показателем развития (*Т. В. Хромова, В. И. Панов, М. А. Колосова, 2004*).

В отечественной психологии эти проблемы наиболее подробно изучались представителями культурно-исторической школы. Развитие как таковое понимается как ряд закономерно сменяющих друг друга возрастных этапов. Причем выделяются два типа возрастных периодов: стабильные и критические. В работе «Проблема возраста» *Л. С. Выготский* (1984) писал:

«В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем, скачкообразно обнаруживаются в виде какого-то возрастного новообразования».

Таким образом, именно вызревающие в стабильные периоды новообразования личности, проявляясь в кризисном возрасте, приводят к дисгармонии между социальной ситуацией развития и отношением ребенка к ней. Изменения, происходящие в личности ребенка, неизбежно приводят и к смене социальной ситуации, и переходу на новую возрастную ступень. Детерминантами возрастного развития *Л. С. Выготский* и его последователи считали не столько внешние условия (они определялись как источник развития), сколько внутреннюю логику самого процесса развития.

Последние исследования шли по пути конкретизации выдвинутых *Л. С. Выготским* идей. В частности, детально был разработан вопрос о динамике кризисных возрастов (см. *К. Н. Поливанова, 2000*). Показано, что возникающее психическое новообразование, как некая принципиально новая способность, сначала носит ситуативный характер, то есть является «заложицей» ситуации, в которой она возникает. Затем постепенно происходит выделение этой способности из ситуации, ее субъективация. Это становится возможным благодаря тому, что активность ребенка оказывается направленной не на ситуационное разрешение, а на саму новую способность, которая, приобретая произвольный характер, и становится возрастным достоянием.

Проблема диагностики развития представляется здесь не только как определенный актуальный уровень развития, то есть некое продуктивное действие, которое ребенок уже способен совершать самостоятельно, но и как зона ближайшего развития, то есть диапазон действий, которые ребенок может совершить при помощи взрослого. Именно этот диапазон и определяет прогноз развития ребенка на ближайший период.

С точки зрения построения образовательного взаимодействия эти разработки помогают выбрать общий тип организации обучения

в соответствии с ведущими психическими проявлениями ребенка на каждом возрастном этапе. Однако при этом остаются открытыми по крайней мере два ключевых вопроса.

- Какое конкретно образовательное взаимодействие является для развития оптимальным?
- Что является критериями оптимальности этого взаимодействия?

Методы изучения развития, предлагаемые здесь, сводятся либо к типичным срезовым диагностическим процедурам, которые фиксируют разницу в успешности их выполнения (или ее отсутствие) и строят умозрительные заключения о причинах этой разницы, либо идиографические лонгитюды, малоприменимые в реальной практике.

Понимание закономерностей возрастного развития легло в основу диагностики уровня развития тех или иных психических функций. Однако большинство применяемых в диагностике методик продолжают носить констатационный характер, определяющий актуальную зону развития.

В настоящее время описываемые в психологической литературе методы определения уровня развития можно условно разделить на три основных группы.

Первая из них направлена на выявление единого, сквозного фактора развития. G-фактор, готовясь отпраздновать столетний юбилей, хотя и подвергался за время своего существования многочисленной критике, однако до сих пор не получил сколь-нибудь серьезного опровержения. Однако усложнение представлений о детерминантах и составляющих развития привело к созданию многофакторных диагностических моделей (вторая группа). Однако и этот путь имеет свои ограничения.

Во-первых, в силу продолжающейся дифференциации представлений о подвергающейся диагностике психической реальности. Например, феномен одаренности в «Рабочей концепции одаренности» (1998) описан через 164 варианта ее проявления (многофакторная, то есть вторая, группа методов), что делает многофакторную модель диагностики чрезвычайно продолжительной процедурой, а это противоречит основной задаче диагностики — ее временной емкости.

Во-вторых, даже грамотная дифференциация факторов не обеспечивает прогностичности получаемых показателей, в силу их разного удельного веса на разных этапах развития у каждого конкретного индивида.

Вопрос прогностичности используемых методов послужил поводом к созданию третьей, наиболее популярной в настоящее время группе исследований уровня развития — *динамической модели диагностики* (Ю. Д. Бабаева, 1997). Ситуативная зависимость результатов тестирования, изменение показателей развития в результате направленного

психокоррекционного взаимодействия привели сторонников динамической теории развития к необходимости разработки специальных тренинговых процедур, направленных на снятие психологических блокад. Именно проявления ребенка внутри подобного тренинга дает понимание о специфике его развития, коррекции негативных сторон этого развития и позволяет сделать более объективный прогноз о потенциальных возможностях ребенка.

Хотя динамический подход к диагностике и развитию способностей решает неизмеримо больше проблем, нежели любой самый многофакторный срез, тем не менее тренинговые ситуации тоже имеют разницу с реальной ситуацией жизнедеятельности. Многие исследователи в своих наблюдениях за одаренными детьми отмечают то, что одной из основных их проблем становится реализация одаренности в конкретных жизненных ситуациях (Одаренные дети: теория и практика, 2001). Причину же подобной социально-интеллектуальной диссинхронии видят в том, что в системе школьного обучения практически отсутствуют занятия, на которых уделялось бы специальное внимание развитию социальной компетентности и способности в общении (Одаренные дети: теория и практика, 2001).

Таким образом, принципиальное значение имеет выявление разницы между учебной, тренинговой и жизненной ситуациями. Без выяснения этого момента невозможен прогноз, который и ставит своей задачей предсказание реализации полученных или имеющихся знаний-умений-навыков в различных проблемных ситуациях. Большинство моделей образования вообще не ставят перед собой вопрос о том, насколько ребенок, овладев теми или иными знаниями, будет готов к успешному функционированию в реальной жизни, ограничиваясь построением системы взаимодействия с образовательной средой данного учреждения. Основное различие между образовательной ситуацией и ситуацией реальной заключается, на наш взгляд, в том, что большинство образовательных программ используют при обучении *ожидаемые и прогнозируемые* ситуации репродуктивного характера. Обучающийся получает знания в конкретной тематической области (например, что такое электромагнитная индукция), его знакомят со способами ее изучения (формулы, ее описывающие) и предлагают ряд задач, где применение известного инструментария приводит к успешному решению локальной задачи, преимущественно с единственно верным вариантом ответа. Успешность обучения, таким образом, обеспечивается эффективностью функционирования репродуктивных функций, то есть использования имеющегося инструментария по отношению к локальным и ожидаемым заданиям.

Тренинги создают для ребенка проблемную ситуацию, то есть ситуацию, по отношению к которой он может не иметь готовых способов

продуктивного действия. Рефлексивная позиция, в которой при этом оказывается ребенок, позволяет ему совместно с тренером не просто работать в зоне ближайшего развития, но и формировать ее (*В. И. Панов*, 1998, см. также выше 2.1.2).

Проблемность жизненных ситуаций отличает следующее:

- 1) они лишены единственно правильного решения (то есть являются задачами открытого типа);
- 2) эти ситуации носят непредсказуемый характер (возникают неожиданно);
- 3) большинство являются задачами, по отношению к которым индивид не располагает готовыми способами решения, а должен их изыскать или создать совершенно самостоятельно.

Это означает, что, в отличие от актуальной зоны развития (репродуктивное обучение) или даже ближайшей зоны развития (тренинг), где индивид может рассчитывать на помощь извне, он, как правило, неожиданно попадает в проблемную ситуацию, которую можно описать как зону проблемного развития (*В. И. Панов*, 2002). Зона проблемного развития характеризует такую ситуацию, по отношению к которой индивид не располагает готовыми способами решения и не может рассчитывать получить их извне, но может сам изыскать их или породить. Такая ситуация может быть охарактеризована для индивида как критическая (кризисная).

Понятие кризиса в психологических исследованиях освещалось по-разному. Это выразилось и в том, что это понятие наполнялось разной психологической реальностью, и в том, что оценка кризиса в истории развития индивида получала диаметрально противоположные оценки — от безусловно положительной до резко отрицательной, от закономерно возникающей внутри функционирования психических образований до реактивной на действия непредвиденных экстраординарных обстоятельств.

В частности, понятия кризиса как закономерного возрастного явления придерживался *Л. С. Выготский* и его последователи. Конкретно-психологическое содержание этого понятия включало период развития, который сопровождается качественным преобразованием всей личности и ситуации ее развития. Временные границы такого преобразования достаточно размыты и продолжительны во времени. То есть кризис — это возрастная этап, возникающий закономерно в ходе онтогенеза, имеющий свою структуру и динамику, затрагивающий всю личность, сознание и социальные связи индивида. В оценке возрастного кризиса происходил отход от описания отрицательной симптоматики (трудно-

воспитуемость, негативизм, упрямство и т. д.) к позитивной оценке изменений. Двоякость этой оценки определялась полярностью внешних проявлений и психологическим смыслом происходящих изменений.

В отечественной психологии личности понятие «кризис» смыкается с понятиями «внутренний конфликт» и «психологический конфликт». Психологическая реальность, вкладываемая разными исследователями в это понятие, неоднозначна. В ее основе лежит субъективное переживание человеком своих возможностей по отношению к значимой для него ситуации, причем «хочу» и «могу» находятся в противоречии (В. Н. Мясищев, 1998), либо человек вынужден совершать действие, «связанное с двумя мотивами так, что служит шагом в направлении к одному из них и одновременно шагом в направлении от другого» (В. В. Столин, 1983, с. 106). Ф. Е. Василюк (1995) рассматривает личностный кризис в детерминантах типологии внешнего и внутреннего жизненного мира, находящий свое выражение в переживании. Критическая ситуация наступает тогда, когда «сознание капитулирует перед субъективно неразрешимым противоречием мотивов». Причем при наличии разной личностной организации внешние ситуации, вызывающие («запускающие») критические состояния, могут быть различны.

Оценочное отношение к кризисам в теориях личности можно охарактеризовать как амбивалентное. С одной стороны, кризисы ведут за собой психическую дезинтеграцию личности, говорят о неуспешности ее функционирования и служат причиной невротических расстройств. С другой стороны, кризисы «запускают дальнейшую работу самосознания, проходящую в когнитивной и эмоциональной сферах» (В. В. Столин, 1983), а «развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности» (В. С. Мерлин, 1970).

Понятие кризиса использовалось исследователями при изучении состояний. Определяя кризис в качестве психического состояния, исследователи отводили ему место между психическими процессами и устойчивыми чертами личности. Выступая как система организации психических процессов, состояния оказывают значимое влияние на формирование устойчивых черт личности (Н. Д. Левитов, 1964).

Л. С. Выготский (1983), анализируя роль психологической преграды в развитии ребенка, отмечает ее двоякий смысл. С одной стороны, наличие преграды в психическом развитии приводит к дефекту развития и ее обнаружение может дать ответ на вопрос о том, почему развитие идет аномальным образом. С другой стороны, он отмечает, опираясь на «закон запруды» Т. Липса и выдвинутое И. П. Павловым понятие «рефлекса цели», что существование преграды не только является

главным условием достижения цели, но и необходимым условием для самого целеобразования.

Большинство исследователей опиралось преимущественно на первую часть утверждения, анализируя те или иные неблагоприятные факторы развития ребенка и выстраивая коррекционные и развивающие процедуры по их преодолению. Нам представляется, что *Л. С. Выготский* говорил о разных психологических реалиях, отмечая амбивалентный характер преград в развитии. Те преграды, которые мешают успешному осуществлению той или иной деятельности и сложились под влиянием определенных обстоятельств, представляют собой *устойчивые черты личности*, такие, например, как неадекватная самооценка. Но в тот момент, когда происходит реализация способностей ребенка в той или иной ситуации и эта реализация оказывается затруднена наличием некоторой устойчивой преграды, то возникший конфликт между «хочу» и «могу», причиной которого и становится преграда, именно в силу ее наличия ложится в основу развития путем самопреодоления. И здесь уже речь идет не об индивидуальной истории развития, не о личностных особенностях, а об их реализации в конкретной ситуации, которая тем более становится ситуацией развития, то есть изменением себя относительно себя самого, чем больше реализованная ситуацией преграда при наличии желания или необходимости разрешить ситуацию положительно. Тогда преграда выступает в сути своего психологического содержания как детерминанта и составляющая *определенного психического состояния*, причем состояния кризисного. Здесь необходимо подчеркнуть, что подобное кризисное состояние не обязательно должно иметь возрастной характер. Его возникновение может быть детерминировано конкретной проблемной ситуацией (учебной, поведенческой и иной) независимо от возраста и генезиса психического развития данного человека.

Исходя из вышеизложенных теоретических позиций в концептуальном отношении экспериментальная работа лица № 1524 учитывает разные подходы к проблеме одаренности и одаренных детей. Однако основной акцент при этом ставится на использовании эконсихологического подхода к развитию одаренности и динамике психических состояний, в частности — такого его направления, как эконсихология развития человека (его психических процессов, психических состояний и сознания) (*В. И. Панов*, 2000, 2004).

Отличительной чертой эконсихологического подхода, как уже отмечалось ранее, является онтологический взгляд на одаренность как на особую форму психической реальности (бытия), обретающей актуальную форму своего проявления во взаимодействии индивида с семейной, образовательной и иными видами окружающей среды (ситуациями),

при этом она последовательно обретает в своем становлении форму психического процесса, психического состояния и личностной структуры (черты) сознания индивида. Одаренность в этом случае рассматривается как особая форма проявления. Отсюда следует, что основная задача современного образования (педагога в первую очередь) заключается в создании образовательной среды развивающего (творческого) типа, то есть среды, обеспечивающей возможность проявления и развития потенциальных способностей учащихся на основе творческой природы психики. Образовательная среда подобного типа позволяет создать условия для снятия психологических барьеров развития учащегося и тем самым способствовать раскрытию творческого начала всех сфер его психики (В. И. Панов, 1997–2000).

С этой зрения педагогическим условием и методом для развития одаренности должно быть создание для данного учащегося проблемной (в данном случае учебной) ситуации, которая является критической (предельной) для познавательных и личностных возможностей этого ребенка. В психологическом плане такая ситуация приводит к тому, что учащийся начинает переживать особое критическое психическое состояние (микрокризис), содержанием которого является осознание (рефлексия) ограниченности своих познавательных и личностных возможностей для решения заданной проблемной задачи (ситуации). При положительном (конструктивном, продуктивном) развитии это состояние микрокризиса приводит к формированию качественно новых познавательных и личностных новообразований в психике данного учащегося и, как следствие, к актуальному («здесь и теперь», в данной ситуации) эффекту в развитии его одаренности. Но, и это самое нежелательное, возможна и непродуктивная (репродуктивная и даже деструктивная) динамика проживания указанного микрокризиса. В этом случае его итогом может стать формирование у данного учащегося психологического барьера в решении проблемных ситуаций и негативное отношение к ним. Поэтому встает проблема разработки теоретической и экспериментальной моделей микрокризиса познавательных и личностных возможностей учащегося как условия и средства развития его одаренности. И, соответственно, проблема теоретического и экспериментального изучения психолого-педагогических условий и методов его создания и обеспечения продуктивной динамики развития указанного микрокризиса. Согласно эконсихологической (онтологической) модели одаренности необходимым условием продуктивной динамики микрокризиса является такое соотношение рефлексивного и антиципирующего (предвосхищающего) компонентов сознания учащегося, которое создает для него выход из зоны актуального развития в зону ближайшего развития (по Л. С. Выготскому),

а затем — и в зону проблемного развития. Зона проблемного развития характеризует такую ситуацию, по отношению к которой индивид не располагает готовыми способами решения и не может рассчитывать получить их извне (в том числе и в виде подсказки, что характерно для актуализации зоны ближайшего развития), вследствие чего он сам должен изыскать их или породить. Поэтому подобная ситуация может быть охарактеризована для индивида как критическая (В. И. Панов, 2002, 2004, 2004б; Т. В. Хромова, В. И. Панов, М. А. Колосова, 2004).

Предварительные эмпирические данные показывают, что наиболее сензитивными в критической (проблемной) ситуации оказываются те психологические образования, которые составляют ядро возрастного развития. Так, сильнее всего вовлеченной в критические переживания оказывается самооценка как форма проявления «Я-концепции», с формированием которой собственно и связан подростковый период. Характерная для подростков поляризация «Я-реального» и «Я-идеального», как базовых компонентов «Я-концепции», достигает в этих ситуациях максимального проявления. Именно благодаря этим компонентам происходит формирование внутренней, устойчивой самооценки учащегося. Однако, в какую сторону происходит сдвиг, к положительному или отрицательному ее полюсу, равно как и закрепление мотивации достижения или избегания и становление характера локуса контроля, зависит в первую очередь от того, насколько адекватно и успешно ребенок смог отразить свои возможности, уровень подготовки и состояние.

3.2.2. Работа лицея № 1524 в качестве экспериментальной площадки

Исходя из вышеизложенного основной целью экспериментальной работы в лицее № 1524 является разработка модели образовательной среды для обучения и развития детей с разными видами одаренности.

При приеме детей в лицей № 1524 выделяются три группы обучающихся:

- 1) явно одаренные дети;
- 2) дети с признаками одаренности;
- 3) дети со «скрытой одаренностью».

Первую группу представляют дети, выделяющиеся необычайной потребностью в познавательной деятельности и продуктивностью мышления, явно опережающие сверстников по уровню интеллекта.

Представители этой группы имеют IQ от 160 и выше. За время существования лицея с 1990 года таких детей было 14 человек.

Развитие и обучение таких детей требует разработки индивидуальных психологических и педагогических программ, позволяющих использовать нетрадиционные формы работы.

Ко второй группе относятся дети, проявляющие, как правило, признаки одаренности в определенных областях: математике, физике, информатике, дизайне и др. Таких детей в лицее большинство.

Нередко не только родители, но и педагоги недооценивают способности ребенка. Несмотря на достаточно высокие показатели при психологическом первичном тестировании, ребенок не показывает высоких результатов в обучении по предметам общеобразовательного цикла. Создается впечатление, что это самый «обычный» ребенок. На самом деле, мы, скорее всего, имеем дело с представителем третьей группы, ребенком со «скрытой одаренностью». «Раскрыть» и развить эту одаренность — наша задача. Чаще всего это становится возможным при допрофессиональном и профессиональном обучении. Сложнее, но, конечно, если поставить такую задачу, возможно и проявление способностей и признаков одаренности на уроках и литературы, и физики и др. Кроме того, при этом необходимо учитывать и психические особенности таких детей: скорость умственной работы, готовность к послушанию, исполнительность и др., то есть от особенностей, которые не всегда дают истинное представление о действительном интеллекте ребенка.

Исходя из цели эксперимента и учитывая дифференциацию контингента учащихся лица задачи их обучения и развития формулируются в соответствии с возможностями и потребностями каждой группы учащихся:

- для первой группы — это развитие одаренности и создание условий для ее реализации;
- для второй — обеспечение трансформации признаков одаренности в личностные качества;
- для третьей — создание условий для проявления «скрытой одаренности» и ее развития.

Говоря о методах, используемых для достижения цели и задач эксперимента, нужно иметь в виду, что в психологических характеристиках всех трех групп детей есть общие признаки, поэтому существуют и общие закономерности в содержании образования.

Для этого в лицее используются разные стратегии обучения и развития одаренных детей, воплощенные в специальные учебные программы. Это и образовательно-развивающие, которые ставят задачи усвоения знаний и развития продуктивного мышления и личности ребенка как равноправные (программы *Д. Б. Эльконина* — *В. В. Давыдова*),

междисциплинарная программа *Н. Шумаковой* «Одаренный ребенок», проблемный подход к обучению (*А. М. Матюшкина*) и др., и программы, которые направлены на развитие высших мыслительных процессов— творческого, критического, логического мышления (например, программа *Э. де-Боно* или программы, основанные на приемах «мозгового штурма»), и т. д. Все они разработаны, исходя из общих особенностей одаренных детей.

Специфика программы обучения одаренных детей в лицее заключается в том, что в ней, с одной стороны, учитываются общие особенности таких детей, с другой, практически каждый ребенок может обучаться в соответствии со своими потребностями и возможностями.

Так, явно одаренные дети, способные чрезвычайно быстро усваивать какой-то учебный предмет, нуждаются в ускоренном прохождении учебной программы и так называемом «свободном продвижении» по классам, причем обучение для них может быть не только ускоренным, но и обогащенным, то есть происходит как бы продвижение «вглубь».

Используются методики *В. В. Давыдова* — укрупнения единиц содержания за счет содержательного обобщения, опорные схемы и сигналы *В. Шаталова*, методики использования укрупненных дидактических единиц *П. Эрдниева* и т. д.

Исходя из больших способностей одаренных детей к самообразованию и самообучению применяется дистантное обучение, свободное посещение, консультативные встречи с преподавателем — вместо уроков, творческие отпуска, специальное индивидуальное расписание (посещение уроков по интересующим темам в старших классах и т. д.).

Особое внимание уделяется развитию творческих способностей явно одаренных детей. С этой целью создана Сократовская школа, в которой возможно обучение и развитие таких детей с раннего возраста (3–4 лет). Психологи и педагоги регулярно обследуют детей, выявляя динамику познавательного и личностного развития.

3.2.3. Пути достижения цели и задач эксперимента

Говоря о методах, используемых для достижения цели и задач эксперимента, нужно иметь в виду, что, как уже отмечалось выше, в психологических характеристиках всех трех групп детей есть общие признаки, поэтому существуют следующие общие принципы в построении образовательной среды: *напряженность образовательной среды, использование метода развивающего микрокризиса, создание условий для развития креативности.*

1. **Напряженность образовательной среды** выражается в следующих показателях:

- в динамическом оптимуме трудности процесса обучения, соотносящимся с индивидуальностью (значительный объем учебного материала, парадоксальности, противоречивости содержания, повышенной сложности работы, когда у ученика не хватает ни знаний, ни умений, чтобы с ней справиться; нужна специальная, в значительной мере самостоятельная работа, чтобы ее выполнить, использование проблемных ситуаций на уроке и др.);
 - в возложении ответственности на самого ученика, что означает свободный выбор учебных приоритетов в учебном плане, программах, в содержании отдельных предметных тем;
 - в свободном выборе уровня трудности, системы оценивания, способов и приемов работы;
 - в системе оценивания, то есть представлении о достаточной ответственности, «нормальности» ошибок, использование нетрадиционных для школы оценок «зачет», «незачет» и др., замена внешних оценок внутренними, иногда отсутствием отметки вообще. При этом система оценивания носит достаточно жесткий, но перспективно-оптимистический характер, нет ориентации на постоянную отметку;
 - в широком использовании творческих заданий, выходе на исследовательские проекты;
 - в междисциплинарном обучении, по возможности постановке глобальных проблем, тесной связи с реальностью и опытом ученика;
 - в домашних творческих заданиях;
 - во внедрении дистанционных форм обучения, требующих владения основами самообразования и самообучения.
2. **Использование метода развивающего микрокризиса¹** (Т. В. Храмова, 2001).

В основе этого метода предполагается формирование и укрепление у ученика способности и умения перевести ситуацию повышенной сложности (порой даже критической) в ситуацию активного преодоления, в первую очередь — своего состояния (паники, тревоги, испуга, отчаяния), а затем, для перевода не разрешаемых, на первый взгляд, проблем — в решаемые.

Познавательный процесс для одаренного ребенка всегда радостен и приятен, как правило, со школьным учебным материалом они

¹ От лат. *crisis* — перелом, переход.)

справляются легко, практически не встречаясь с трудностями, выполнение школьных заданий они по существу не считают трудом. Они сами зачастую привыкают к тому, что им любое задание по плечу. А решая задачи повышенной сложности, эти дети часто испытывают особое удовольствие. В школе традиционно повышают уровень сложности постепенно, что в работе с одаренными детьми не всегда оправданно. Явно одаренный ученик сам способен создавать напряженность образовательной среды, причем попадая очень часто в ситуации развивающего микрокризиса. Занимаясь самообразованием, он нередко попадает в ситуации, когда вдруг неожиданно для себя у него нет возможности разрешить ту или иную проблему. По обыкновению, он продолжает заниматься еще этим вопросом какое-то время, пока наконец ему не приходит в голову, что это ему не под силу. Это вызывает у него тревогу, даже некоторую панику. Если у него не отработаны навыки *нахождения* и *преодоления* трудностей, перевода их из разряда повышенной сложности во временные, то он просто не справится с ситуацией, и у него может развиваться комплекс неуверенности в своих возможностях. Особенно много проблем у одаренных детей в социальной сфере, ситуации микрокризисов в общении с людьми у них постоянны, поэтому задача придания микрокризисам развивающего характера особенно важна. В работе с детьми с признаками одаренности и скрытой одаренностью приходится как бы провоцировать ситуации микрокризиса, создавать их искусственно с целью раскрытия способностей, их яркого проявления и дальнейшего развития.

3. Создание условий для развития креативности, то есть для проявления творческой природы развития психики.

Одной из основных задач в работе с одаренными детьми является развитие творческого воображения. Чтобы увидеть, сохранить и развить креативность, необходимо предложить учащимся особую деятельность, предполагающую активное проявление их самобытности, незаурядности, нестандартности их мышления. С этой целью в лицее существует система развития и реализации творческих способностей учащихся.

3.2.4. Этапы и перспектива работы с одаренными детьми в Сократовской школе¹

Пятнадцатилетний опыт работы с интеллектуально одаренными детьми в Сократовской школе лицея № 1524 так же, как и опыт работы других образовательных учреждений, показывает, что в проблеме обуче-

¹ Т. В. Хромова, В. И. Панов (2005).

ния и развития детей с признаками одаренности целесообразно выделить следующие аспекты, последовательность которых, по сути, выражает основную тенденцию и перспективу развития этой проблемы.

Выявление и отбор детей с признаками одаренности: наблюдения родителей и учителей, диагностика уровня развития способностей и **готовности к обучению** по данным учебным программам (обычно повышенной трудности и объема) и в данном образовательном учреждении. Теория и практика показывают, что для большей эффективности эта диагностика не может ограничиваться применением только одной-двух методик и должна включать три этапа: общая групповая диагностика, индивидуальная диагностика и собеседование, пробный урок (игра, тренинг). Применяемые для решения этой проблемы методики могут быть разными, поскольку главное требование к ним — это обеспечить возможность нахождения и отбора для данного образовательного учреждения (программы) «своего ученика». Однако при этом вне поля зрения оказываются дети со скрытой формой одаренности.

Разработка образовательных технологий и психологической поддержки для обучения и развития детей с разными видами одаренности. Ориентация учебного процесса **на конкретный вид одаренности и уровень развития** способностей обучающихся: от факультативов и индивидуальных программ обучения до образовательных учреждений, специально ориентированных на обучение детей с этим видом одаренности. Основным методом решения этой проблемы чаще всего является та или иная форма как можно более ранней профилизации обучения. Однако при этом невольно (имплицитно) происходит ограничение возможностей для личностного становления обучающегося вследствие отождествления его общего развития с развитием тех способностей, которые соответствуют его виду одаренности.

Создание образовательной среды для обучения и развития детей с разными признаками одаренности, то есть способствующей проявлению скрытой одаренности и развитию явной одаренности в ходе школьного обучения. Ориентация учебного процесса на создание **многопрофильного образовательного пространства**, в котором представлены разные виды учебной и внеурочной деятельности, что предоставляет обучающимся и педагогам различные возможности и формы работы **по проявлению и развитию творческого потенциала** обучающихся в разных формах и видах деятельности. Одним обучающимся это создает условия для проявления своих скрытых возможностей и склонностей («найти себя»), а другим — получить возможность для комплексного развития своих способностей и личности в целом. Как показывает многолетний опыт нашей Сократовской школы, наиболее важное

значение это имеет на этапе начального обучения, когда чрезмерная ориентация на формирование навыков учебной деятельности может стать барьером и для проявления творческого потенциала обучающихся, и для его развития. Поэтому максимальное использование игровых и творческих методов обучения одаренных детей этого возраста обеспечивает возможность проявления их творческого потенциала с освоением навыков учебной деятельности. Понятно, что на последующих этапах школьного обучения все большее значение постепенно приобретают предпрофильная подготовка и профилированное обучение. Однако при этом возникает новая проблема — проблема, связанная с вопросом, что происходит с одаренными детьми (точнее, с их одаренностью) после окончания обучения? Или выражаясь более обыденным языком: куда «исчезает» одаренность после окончания школьного и вузовского обучения?

Именно эта проблема — **проблема сохранения одаренности у одаренных детей** в последующей взрослой жизни представляет в настоящее время **перспективу** развития работы с одаренными детьми. В качестве исходного основания для построения гипотезы исследования этой проблемы выделена такая особенность одаренных детей, как ненасыщаемая познавательная потребность и глубокое погружение в процесс выполнения интересующей их проблемы. Именно это погружение в психологическом плане приводит к столь сильной концентрации всех сфер сознания ребенка на выполняемой им познавательной задаче, что это приводит к особому психическому состоянию. Для этого состояния характерны следующие особенности:

- по своей природе оно представляет собой актуализацию творческой природы психического развития посредством и в форме выполнения данной познавательной задачи. Причем в зависимости от индивидуальных особенностей проявления одаренности у данного ребенка эта задача не обязательно должна иметь собственно креативный характер. Но она обязательно должна удовлетворять познавательную потребность этого ребенка как проявления творческой природы самой психики;
- данное состояние переживается одаренным ребенком настолько сильно и настолько подчиняет себе все другие сферы психики, что, подобно состоянию аффекта, по своей глубине, эмоциональной насыщенности и масштабности оно «здесь -и- теперь» превышает актуальные границы личностного сознания этого ребенка в ситуациях обыденной жизни. По этой причине именно это состояние становится ведущим фактором в становлении сознания и, соответственно,

социализации одаренного ребенка. В отличие от других детей, для которых в этом качестве чаще всего выступают состояния, переживаемые ими в ситуациях обыденной и учебной жизни, не требующих столь полной самоотдачи. Например, переживания, возникающие в ходе общения и взаимодействия с другими людьми (сверстниками или взрослыми) при решении не познавательных, а личностных, бытовых и т. п. задач. Иначе говоря, психические состояния, которые одаренный ребенок проживает в ситуациях его интеллектуальной активности (удовлетворения его познавательной потребности), являются более интересными и богатыми по своему содержанию, чем реальные ситуации окружающей его жизни. В этом смысле они оказываются более реальными для него, чем окружающая его реальная действительность.

Отсюда проистекает вывод о принципиальном различии в психологическом механизме социализации одаренных детей и детей «обычной нормы». Получая и имея опыт в решении трудных проблем и ситуаций познавательного характера, одаренные дети весьма часто не получают опыта в решении ситуаций социального характера, то есть тех жизненных ситуаций, которые постоянно возникают в быту, в общении с другими людьми, в профессиональной карьере и т. п. К тому же решение этих ситуаций часто берут на себя взрослые (родители и учителя). Более того, по этой же причине одаренные дети могут даже «не видеть» этих ситуаций и трудности их решения. Поэтому, попадая в жестко социализированные условия взрослой жизни, одаренные дети оказываются не готовыми к решению тех **трудных жизненных ситуаций**, которые она перед ними начинает ставить после окончания учебы в школе и вузе. Вследствие чего «плодами» их одаренности либо начинают пользоваться другие, имеющие способность видеть и решать проблемы социального характера, либо эта одаренность, не имея «поля» для своей реализации, постепенно тает «в болоте» бытовых и иных социальных проблем.

В итоге приходим к **гипотезе** о том, что *необходимым условием сохранения одаренности одаренных детей является их подготовка к применению своих интеллектуальных возможностей для формирования стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях*. При этом, наряду со способами их преодоления, основное внимание должно быть уделено также развитию способности не попадать трудные жизненные ситуации отрицательного характера, наносящие вред здоровью и личности одаренного, то есть развитию превентивного, опережающего воспитания и отражения подобных ситуаций до того, как они свершились.

3.3. Психодидактические аспекты образовательной системы Самарского муниципального университета (СМУН)¹

3.3.1. Психодидактика проектирования образовательной системы СМУН

Используемые в университете технологии обучения, содержание программ ориентированы на развитие практического интеллекта как некой интегрированной способности анализировать проблемы и планировать их решения. Способность вырабатывать обоснованные решения может развиваться только в рамках деятельностного подхода к обучению.

Целью в этом случае становится создание развивающей образовательной среды, которая обеспечила бы каждому учащемуся проявить заложенное в нем от природы творческое начало, то есть обрести способность быть субъектом своего развития.

Наиболее перспективным для этого является создание условий, способствующих раскрытию творческого потенциала учащихся и пробуждению инициативы педагогов в плане разработки и внедрения авторских, инновационных и экспериментальных программ и образовательных технологий. Это и есть, по нашему мнению, переход к активному внедрению методов развивающего обучения и развивающего образования. Такой подход требует от СМУН рефлексии своих целей в развитии учащихся и самого себя как субъекта развивающегося образования.

Как и любой другой социальный институт, СМУН выполняет в обществе определенные функции: *социальную, психологическую, образовательную, социализирующую, профилирующую.*

Социальная функция обеспечивает выполнение социального заказа (требований социума, формирующихся на стыке культуры, образования и здоровья населения, учета экономических потребностей региона, страны в высокообразованных, способных к принятию самостоятельных решений специалистов); родительского спроса (представления о том, какого качества образование должно быть у их детей, предоставление предпрофессиональной подготовки, развитие личностных качеств учащегося,

¹ В данной главе представлен материал, полученный в результате совместного выполнения договоров между Психологическим институтом РАО, Центром комплексного формирования личности РАО и Самарским университетом непрерывного образования Наяновой (руководитель *В. И. Панов*, исполнители *М. В. Наянова, О. В. Грошева, Е. Дымина* и др.), см.: *О. В. Грошева, М. В. Наянова, В. И. Панов* (2003), *М. В. Наянова, В. И. Панов* (2003, 2003а).

достижение высокого уровня образования как способ сделать профессиональную карьеру); потребностей учащихся (удовлетворение потребности познавательного и личностного развития, потребности в безопасности, признании и самоутверждении, в самовыражении). Потребности детей динамичны, поскольку они меняются в зависимости от возраста и соответствующего ему типа ведущей деятельности.

Университет проводит постоянный мониторинг состояния педагогической науки и практики, потребностей общества, родителей и детей.

Психологическая функция включает в себя:

- а) *развивающую* — создание образовательной среды, обеспечивающей условия для физического и психического развития детей с повышенной готовностью к обучению, а также для проявления скрытых и развития проявившихся интеллектуальных и коммуникативных способностей;
- б) *диагностическую* — психодиагностическую оценку готовности к обучению в образовательной среде СМУН, то есть в условиях повышенной интеллектуальной и учебной нагрузки учащихся, мониторинг психического развития студентов СМУН;
- в) *консультационную* — для родителей и детей;
- г) *компенсаторную* — создание благоприятного для развития личности учащихся микроклимата в университете, обеспечивающего эмоциональный комфорт ученика, что создает условия для психологической компенсации проблем учащихся. Это предполагает не только формирование благожелательной обстановки и доверительного отношения со стороны взрослых, но и развитие умений и навыков в построении свои отношений со сверстниками, формирование такого типа мышления, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания справляться с психологическими проблемами.

Образовательная функция решает задачи развития у учащихся навыков оперирования информацией, переработки ее содержания, закодированного в представлениях и понятиях. Развитие не только познавательного мышления, но и творческого, которое характеризуется оригинальностью и изобретательностью решений, «способностью мыслить в разных направлениях, выходить в более широкое пространство за пределы раз начатого решения задачи» (*Эдвард Пол Торренс*), гибкостью, способностью выделять главное (видеть суть проблемы) и способностью сопротивляться привычным стереотипным решениям — являясь важнейшей задачей СМУН.

Выполнение образовательной функции университетом предусматривает:

- развитие таких качеств ума, как сообразительность, гибкость, критичность, самостоятельность, экономичность;
- развитие познавательных процессов: внимание, воображение, память, восприятие;
- развитие мыслительных навыков: вычленение, сличение, анализ, синтез, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация;
- развитие познавательных умений: умение поставить и задать вопрос, сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, умение доказывать, делать выводы, применять знания в знакомой и незнакомой ситуациях;
- развитие умений учиться: писать и читать в должном темпе, конспектировать, слушать учителя и одновременно делать записи, выделять главное, планировать свою деятельность, работать с учебной и справочной литературой и пр.;
- развитие внепредметных умений;
- развитие предметных знаний-умений-навыков;
- профессиональное самоопределение;
- обучение, которое удовлетворяет познавательный интерес учащегося.

Социализирующая функция представляет собой процесс усвоения культурных норм и социальных ролей, такого приспособления к требованиям общества, которое обеспечивает успешное функционирование индивида в социальной среде. Социализация детей, как отмечал *Орвил Г. Брим, младший* (1966), трансформирует у них базовые ценности. Поэтому так важно, чтобы процесс становления человека социального через общение со сверстниками, преподавателями, самоутверждение, самоопределение, приобретение возможности и способности быть не только объектом, но и субъектом социальных воздействий происходил в сочетании с инкультурацией, приобретением широкой гуманитарной культуры. Социализация, в основе которой лежит принцип саморазвития, неотделима от профессионального развития, включающего в себя формирование способности к организации и планированию, психологической самостоятельности, способности к сотрудничеству, ответственности и компетентности, готовности принимать решения и осуществлять их, инициативности. В СМУН повышение конкурентоспособности личности, усиление ее ориентации на самообразование и самореализацию — одна из приоритетных задач.

В соответствии с этим университет выполняет и **профилирующую** функцию, направленную на создание условий для формирования жиз-

ненного и профессионального самоопределения, профессиональной диагностики и консультирования. Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность. Профессиональная диагностика и консультирование — оказание профессиональной помощи учащимся в выборе профессии, соответствующей индивидуальным особенностям человека и запросам рынка труда в конкурентно способных кадрах, возможностях трудоустройства и обучения по выбираемой профессии и специальности. Университет решает задачи формирования у студентов профессиональной направленности, помощь в осознании ими своих интересов, способностей и возможностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии, своего места в обществе. Для этого со студентами проводятся как групповые занятия (встречи с представителями кафедр и студентами старших курсов, встречи с выпускниками, работающими по специальности, профориентационные игры, ситуации, тренинги, экскурсии), так и индивидуальная работа (психологическая и психифизиологическая диагностика). Путем применения психодиагностических тестов и методик определения профессиональных наклонностей уже в шестом классе даются рекомендации по выбору профиля последующей подготовки к профессии. Обучение в профильных классах (7–10) предоставляет возможность получить начальное профессиональное образование по выбранной специальности (на уровне 1–2 курсов высшей школы), проверить правильность своего выбора.

3.3.2. Специфика СМУН как учреждения развивающего образования и как субъекта развивающегося образования

Образовательный и воспитательный процесс в СМУН строится на основе концепции непрерывного образования, что подготавливает индивида к жизни в динамичном, сложном и неоднозначном социальном пространстве, ставящем его перед проблемой «нахождения себя» одновременно в различных видах деятельности и разных типах социальных общностей. Наряду с выполнением традиционных задач воспитания и образования университет решает задачи социализации личности, что позволяет развить учащемуся самосознание, способствует самоопределению, самоутверждению личности в существующем социуме. Образование не может кончиться, завершиться — это непрерывный самовозрастающий процесс преобразования образов человека и мира.

Главным является творческий характер развития и обучения. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство

обучения и воспитания. Реализация педагогики сотрудничества. Ведущая деятельность, законы ее смены как важнейшее основание периодизации детского развития. Связь типов ведущей деятельности является внутренним основанием генетической преемственности периодов возрастного психического развития ребенка. Определение зоны ближайшего развития как метода диагностики способностей, понимаемых как способности деятельности. Важным является создание условий преодоления ребенком (выхода за пределы) зоны ближайшего развития. Важным здесь является создание таких условий, при которых потребность в достижении более высокого уровня знаний становится для учащихся более актуальной, чем все другие, например, получение вознаграждения или избежание неудачи. Необходимым условием разностороннего развития ребенка, поиска и нахождения себя в материале, в той или иной форме деятельности и общения является амплификация детского развития.

Гуманитаризация образовательной среды проявляется, в первую очередь, в содержании образования (куда входят, кстати, не только сами знания, но и эффективные способы деятельности). Важнейшими ее характеристиками будут **целостность, интегративность, универсальность** получаемого образования.

Аспект, который рассматривается в связи с трактовкой свойства универсальности в образовании, выдвигает на первый план вооружение обучающихся универсальными способами действий по добыванию и переработке нового знания, которые могут понадобиться при решении неизвестных пока задач. С другой стороны, универсальность образования всегда связывалась с его фундаментальным характером, позволяющим выявлять важнейшие закономерности явлений и процессов действительности, описанные в классических и новейших научных теориях.

Другим важным качеством гуманитарной образовательной среды является ее **обширность**, которая необходима для личностного выбора обучающимся содержания и способа получения образования в соответствии со своими потребностями и целями. Эта обширность создает возможности для осуществления вариативного образовательного процесса как по содержанию, так и по используемым образовательным технологиям, что, несомненно, придает ему ярко выраженный гуманитарный характер. Акцент в обучении смещается в сторону удовлетворения и активизации познавательного интереса учащихся. Интенсификация и оптимизация образовательного процесса осуществляется через направленное преобразование свойств среды в соответствии с состояниями и психофизиологическими особенностями учащегося. Главная цель-предназначение образования в современной гуманитарной парадигме состоит в осмыслении человеком своего места в мире, в овладе-

нии способами взаимодействия с ним. В конечном счете речь идет о восприятии образования как личностно-значимой *ценности*. При этом в расширяющемся процессе овладения различными способами взаимодействия с миром происходит обогащение, *развитие личности* обучающегося. Идея гуманитаризации образования раскрывается и через общие подходы к его осуществлению. Имеются в виду:

- во-первых, реализация *полисубъектного и индивидуально-творческого характера образовательного процесса*, когда содержание обучения и способы его усвоения строятся на основе осмысления предшествующего опыта обучающихся, удовлетворения жизненно-значимых для них образовательных потребностей;
- во-вторых, создание условий для построения индивидуального образовательного процесса как процесса *присвоения и создания субъективно нового знания*, а также *способов его получения*.

Мы основываемся на реализации принципа активного деятеля (М. - Я. Басов, 1912б) и близком к нему принципе единства аффекта, интеллекта и действия. Единство деятельности, сознания, личности рассматривается в СМУН не как цель, результат, а как непрерывное становление, имеющее циклический, спиральный, противоречивый характер. Процесс развития выступает как образование цепи превращенных форм поведения, деятельности и сознания. Социализация при этом понимается как активное включение детей и подростков в жизнь на демократических принципах совместной деятельности, что позволяет увидеть в социализации активную культурную деятельность и одновременно их участие в создании новой социокультурной среды. Это достигается за счет предоставления студентам (обеспечения все больших) прав и обязанностей. Именно в этой реальной включенности и происходит воспроизводство социально-культурных образцов и норм общественной жизни и их совершенствование. Интериоризация и экстериоризация рассматриваются как механизм развития и обучения. Здесь важны переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему. В основе стратегии образования в университете лежит не логика научного знания (построения научной теории), объективно отчужденная от человека, а логика вхождения человека в мир знания, которая согласуется с логикой процесса познания. Согласуясь с этой логикой, стратегия образования должна включать этап общей ориентации в изучаемом явлении, который предполагает рассмотрение его как целостности, выявление различных его свойств, возможно, пока носящих внешний характер. После этого наступает этап углубления через анализ явления, установления внутренних, сущностных свойств. Наконец, наступает этап синтеза,

появления в сознании обучающегося новой целостности, которая богаче по содержанию в сравнении с той, что была при первом знакомстве с изучаемым явлением. И самое важное — этап практического применения полученных знаний, действий, поступков.

Акцент ставится не на информационном способе обучения, а на диалоговом.

Важно отметить открытость образовательной среды университета, которая предполагает возможность ее расширения в зависимости от личностных образовательных потребностей обучающихся.

3.3.3. Оценка типа образовательной среды СМУН с помощью методики векторного моделирования¹

В качестве критерия для оценки личностно-развивающего эффекта образовательной среды СМУН нами было выбрано субъективное отношение студентов, обучающихся на разных ступенях общеобразовательной программы к образовательной среде (по позициям, представленным в методике векторного моделирования В. А. Ясвина (см. приложение 1). Однако, учитывая специфику данного образовательного учреждения и с согласия автора методики, мы отказались от принятия во внимание «социального ветра» и представили полученные данные в графической, а не векторной форме (рис. 3.1).

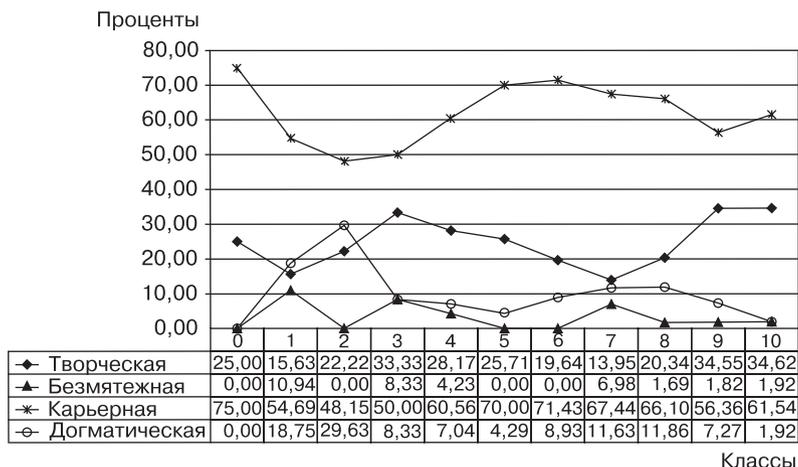


Рис. 3.1. Оценка образовательной среды СМУН

¹ По тексту Грошева О. В., Наянова М. В., Панов В. И. (2003).

При этом мы исходили из того, что предоставляемые образовательной средой СМУН возможности развития на разных ступенях обучения (0–3 классы; 4–6 классы; 7–10 классы) различны. Поэтому предполагалось, что субъективная оценка образовательной среды на каждой ступени обучения также будет различной. В опросе приняло участие 520 учащихся 0–10 классов СМУН, которых, как отмечалось выше, по традиции называют студентами.

Все ответы в соответствии с избранным методом были занесены в систему координат «свобода — зависимость», «активность — пассивность». Далее находилась сумма ответов в каждом квадранте (творческая, карьерная, догматическая, безмятежная образовательная среда). Общее количество ответов учеников каждой параллели классов принималось за 100 %. Искомой величиной явилось распределение ответов в указанной системе координат с учетом класса. Полученные данные представлены в графической и табличной форме на рис. 3.1.

На оси абсцисс (x) представлены классы, на оси ординат (y) — результаты обработки ответов в %. В каждой параллели классов совокупность всех ответов составляет 100 %, распределение по типам образовательной среды отражено соответствующей маркировкой. Соединение полученных точек, относящихся к одному из четырех выделенных типов и отражающих восприятие учениками разных классов образовательной среды университета, позволяет получить кривые, отражающие искомые тенденции (на протяжении от 0 до 10 класса).

При рассмотрении полученных кривых обращает на себя внимание процентное преобладание выраженности субъективного восприятия образовательной среды как карьерной (активной и зависимой) и творческой (активной и свободной). Эти данные подтверждают личностно-ориентированный и развивающий характер образовательной среды СМУН.

Исключение составляют данные по 1 и 2 классам, для которых характерно преобладание оценки образовательной среды как догматической (зависимость и пассивность), и 7 класс, где оценка образовательной среды как творческой (14 %) сопоставима с ее восприятием как догматической (12 %). Эти особенности объясняются нами, с одной стороны, как следствие вхождения в новую образовательную среду и, с другой стороны, как следствие изменения типа ведущей деятельности.

Таким образом, полученные экспертные оценки демонстрируют превалирование карьерного типа образовательной среды в образовательном пространстве СМУН, что подтверждает ее высокую направленность на создание условий для формирования профессионально ориентированной и конкурентно-способной личности учащихся.

3.3.4. Психодидактическая экспертиза образовательной системы СМУН

Кого мы учим в университете?

Выделение психологических особенностей контингента учащихся в качестве системообразующего фактора психолого-педагогической модели СМУН предполагает определение таких особенностей их развития, которые составляют проблему их обучения и социализации и потому требуют создания специальных условий для обучения и воспитания (особой образовательной среды) и которые тем самым позволяют рассматривать их как субъекта данной образовательной среды.

Мы исходим из того, что с психологической точки зрения в СМУН обучаются *дети в основном с повышенной способностью к обучению*, то есть познавательная активность, личностная включенность и способность к творчеству которых превосходят среднестатистический уровень. Для выявления повышенной способности к обучению используют самые разнообразные методы: от простого педагогического наблюдения до специально разработанных и стандартизированных и тестовых заданий, а также игровых и тренинговых методов¹, на подготовительных к школе курсах.

Особенностью этих детей является высокая общая эрудиция, умение мыслить нестандартно, способность хорошо излагать свои мысли, чему способствует большой лексический запас, любознательность, стремление к созданию нового, склонность к решению и поиску проблем; быстрота в усвоении новой информации, образование ассоциативных массивов; склонность к сравнительному анализу, эмоциональное отношение, влияние чувств на субъективное оценивание, выбор, предпочтение и т. д., хорошая долговременная память, высокая работоспособность, быстрота выполнения заданий на уроках, потребность в усиленной интеллектуальной нагрузке, разносторонние интересы, умение играть и быстро перевоплощаться в игре.

Возникая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей. Вне деятельности никакие способности развиваться не могут. Ни один человек, какими бы задатками он ни обладал, не может стать талантливым математиком, музыкантом или художником, не занимаясь много и упорно соответствующей деятельностью. К этому нужно добавить, что задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться неодинаковые способности, в зависимости

¹ Рубцов В. В. Модель развивающей образовательной среды // Учителю о психологии / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова, М., 1997.

опять-таки от характера и требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни и особенно воспитания.

Большой, чем в традиционной школе, процент детей со скрытой одаренностью требует в работе с ними создания условия для проявления их природных задатков и развития этих задатков в соответствующие склонности, интересы и способности. За каждым этапом развития и обучения закреплены психологи, которые проводят и индивидуальную работу с родителями и детьми, тренинги личностного роста и т. п.

Но такие дети имеют и ряд проблем, которые были проанализированы американским психологом Карне и которые создают немало трудностей для педагогов в СМУН:

- **доминирование игровых интересов.** Учителей и родителей в начальной школе радует, что большинство наших детей практически не испытывают серьезных проблем во время учебы. Хотя именно в этом кроется причина их будущих неудач (не в школе, а в жизни!), так как, привыкнув работать вполсилы, одаренный ученик впоследствии может столкнуться с тем, что он не готов к напряженной учебе в старших классах. Познавательная деятельность таких детей чаще всего представляет собой развивающий комфорт, в ходе которого развивается ум, способности ребенка, но недостаточно сформировывается умение преодолевать трудности;
- **субъектность и индивидуальность.** Отношение к студенту как субъекту осуществляемой им деятельности, развитие самостоятельности и ответственности за свои успехи и неудачи позволяют решить эту проблему;
- **погружение в философские проблемы.** Это означает, что, несмотря на признанную специалистами одаренность, такой школьник невнимателен на уроке, не может работать в классе с учителем, больше любит трудиться один, а не в компании со сверстниками;
- **проблема личностного развития.** Это трудности общения со сверстниками. Причин может быть несколько: недостаточная сформированность волевых привычек и принципов саморегуляции, нарушение чувства реальности, отсутствие социальной рефлексии и навыков поведения в реальных условиях школьного и общего социума;
- **высокая степень тревожности,** вызванная несоответствием между физическим, интеллектуальным и социальным развитием, страх не оправдать высокие притязания родителей. Снятию этой проблемы способствует безотметочная система обучения, когда учитель отмечает вслух или жестом на уроке каждый успех ученика. Главная цель оценки — стимулировать познание. В случае неуспеха ученик

сравнивается только с самим собой, с учениками обсуждаются причины ошибок и пути их исправления, добиваясь того, чтобы ученик действительно (а не формально) принял оценку. Это способствует формированию устойчивой самооценки, предупреждает возможность формирования зависимости от внешней оценки, страха неудачи и боязни ошибиться, способствует созданию у ученика положительного эмоционального настроя, вселяет уверенность в своих силах;

- **склонность к критическому отношению** не только к себе, но и к окружающему. Поэтому педагоги, работающие с одаренными детьми, должны быть достаточно терпимы к критике вообще и себя в частности. Здесь крайне важно найти общий язык с ними через сотрудничество, впрочем, это относится к общению и с другими детьми. Формирование ценностного отношения не только к личным, но и к коллективным достижениям, а также направленности личности на людей позволяет компенсировать эти недостатки;
- **ощущение неудовлетворенности**, как следствие — излишняя поглощенность делом в ущерб другим интересам и ценностям: отношениям с близкими людьми, отдыху, здоровью, личностному развитию. Задачи, предлагаемые учащимся, должны быть посильными для них и не требовать приложения сверхусилий, но и не слишком простыми. Они должны быть разного уровня сложности, создающими возможность переживания чувства успеха разными учащимися;
- **нетерпимость, излишний прагматизм и рационализм**. Для решения этой проблемы педагоги должны направить свои усилия на формирование ценностного отношения к сотрудничеству, оказанию помощи своим одноклассникам;
- **доминирование логически-аналитического развития**, как следствие этого — недооценка важности эмоционально-ценностного опыта и переживаний, неумение выразить свои чувства, переживания в адекватной форме (занятия гуманитарными предметами, предметами эстетического цикла, тренировки в манеже с лошадьми позволяют снизить остроту этой проблемы).

Ведущими для раскрытия и всестороннего развития творческих возможностей ребенка являются три генеральных фактора: познавательная активность, личностная включенность, творчество. В этом мы опираемся на разработанную специалистами Психологического института РАО концепцию одаренности (Ю. Д. Бабаева, 1997; Н. С. Лейтес, 1997; А. М. Матюшкин, 1989; В. И. Панов, 1998; Психология одаренности детей и подростков, 1996; Рабочая концепция одаренности, 1998; Б. М. Теплов, 1985; Учителю об одаренных детях, 1997; Е. Л. Яковлева, 1997).

Имеющийся в литературе коллективный психолого-педагогический опыт показывает, что наилучший успех в обучении и социальном развитии учащихся может быть достигнут лишь тогда, *когда учебная программа и методы ее реализации соответствуют интеллектуальным и творческим потребностям этих детей, а также особенностям их личностного развития* (Н. Б. Шумакова, 1997).

Все это предъявляет к организации учебно-воспитательного процесса в СМУН особые требования. Учебные программы и методы педагогической работы должны создавать условия для развития детей как с проявившимися и достаточно развитыми способностями, так и для проявления способностей у детей, которые еще «не нашли себя», не проявили своих интересов и способностей. Для решения этой проблемы все большее место занимают задания, развивающие самостоятельность мышления и познавательную активность. На уроках в начальной и средней школе используются рабочие тетради, созданные специально к авторским курсам, читаемым в университете. Это экономит ребенку усилия и время, затрачиваемые на технику письма, и позволяет сосредоточиться на сути задания. Классы с относительно небольшим наполнением позволяют вводить разнообразные формы групповой работы. Дети не обезличиваются, и каждый может развивать свою индивидуальность не в ущерб развитию других детей.

Имеются основания считать, что когда уровень и скорость обучения не соответствуют потребностям ребенка, то наносится вред как его познавательному, так и личностному развитию. Быстрое схватывание, великолепное запоминание информации, сила обобщения, любознательность и независимость суждений под влиянием уже освоенной учебной программы не используются эффективно. Многолетние исследования, проведенные психологической службой, показали, что ускорение способствует развитию интеллекта. Это не исключает отдельных случаев, когда нагрузка становится непомерно большой, не соответствует ни способностям, ни физическому состоянию ребенка. Возможно также сильное давление со стороны родителей на ученика или же нереалистически высокие притязания самого ребенка, что может стать источником разочарований, трений с учителем или одноклассниками.

Зачем учить?

Ответ на этот вопрос предполагает определение стратегических и тактических целей учебно-воспитательного процесса (соответственно, учебных программ и педагогического взаимодействия) и образовательной среды в целом. Традиционная школа отвечает на этот вопрос так: «Чтобы получать знания, они всегда полезны и пригодятся в жизни».

В решении данного вопроса возможны:

- 1) апелляция к прошлому («так принято», «это семейная традиция», «так было всегда»);
- 2) апелляция к будущему (позитивная и негативная);
- 3) обращение к настоящему (попытка сделать учебный материал более интересным, чаще всего через личность учителя).

Действенность первых двух вариантов ограничена малыми горизонтами мыслимости ребенка и его неспособностью брать на себя ответственность за свою жизнь и держится лишь на авторитете взрослых — основе весьма шаткой в наше время перемен.

С третьим вариантом сложнее. При нынешней системе оплаты и стимулирования труда учителя, нежеланием молодых специалистов работать в школе, это не может быть правилом. Если мы понимаем, что знания становятся таковыми, когда *используются в деятельности*, то для их субъективации нужна как минимум двухслойная структура:

- 1) понятная ребенку *практическая предметная учебная* деятельность (желательно, в игровой форме), в которой ребенок мог бы субъективировать и применять новые знания и умения;
- 2) деятельность *обучения*, поставляющая необходимые для учебной деятельности знания тогда, когда они действительно нужны по ситуации учебной задачи в соответствии с образовательными стандартами и т. п. социальными требованиями.

Главными целями образования в университете (СМУН) сегодня являются формирование личности, способной совершенствоваться и развивать общество, нести положительный потенциал в это развитие, подготовка на основе государственных образовательных стандартов высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов в тех областях знания, которые наиболее востребованы в Самарском регионе и согласованы с основными направлениями его деятельности и развития. Сверхзадача, которую ставит администрация и педагогический коллектив университета, — с целью социальной защиты выпускников создать мощную образовательную базу для возможной смены направления их деятельности (отсюда — обучение современным иностранным языкам, компьютерным технологиям, хорошее гуманитарное образование на всех факультетах), научить учиться, чтобы сделать жизнь наполненной; научить решать жизненно важные проблемы, изменять социальные условия своей жизни. Сформировать способность к самоопределению в максимально большом количестве предлагаемых социумом условий с минимумом потерь для себя.

В совокупности перечисленные цели определяют содержание и методы социализации и индивидуализации учащихся СМУН как базовой функции образования.

Чему мы должны учить?

Господствующая в мире европейской культуры система образования сформировалась в своем нынешнем виде в эпоху становления науки и Просвещения (XVII–XVIII вв.) и имеет своим базовым процессом процесс обучения, или передачи знаний. Сто–двести лет назад эта система работала очень эффективно: полученных в период обучения знаний хватало людям на всю жизнь. В последние десятилетия мир постепенно, но радикально изменился. Теперь уже молодые специалисты сталкиваются с недостатком полученных знаний, во многих сферах деятельности стало необходимым обновлять знания каждые несколько лет; распространяется идея «одноразовых знаний», оперативно формируемых по ситуации и утилизируемых, когда надобность в них проходит. Изменяется характер знания: от него требуется быть не «вечно истинным», а ситуативно действенным. Научное происхождение нашего образования проявляется в его предметной организации и ориентации на научно обоснованные, а потому «единственно правильные» решения. Предметная организация образования и транслируемых при этом знаний лишает учащихся целостного взгляда на процессы и объекты реального мира. В условиях его стремительно нарастающей сложности они в итоге теряют способности к целенаправленным преобразованиям. Этот эффект усугубляется и привычкой к научно обоснованным решениям, приходящей в противоречие с множественностью культурных и ценностных ориентаций, характерной для современного общества. Таким образом, *фундаментальные черты нашей системы образования пришли в противоречие с реалиями современного мира.*

Как показывает опыт наших педагогов и педагогов других образовательных учреждений, оптимальный результат в развитии учащихся средствами обучения достигается при одновременном соответствующем изменении содержания учебных программ и методов обучения. Как правило, учебные программы основываются на сочетании двух основных стратегий — ускорения и обогащения.

Обогащение материала дает возможность педагогу включать дополнительный материал в традиционные курсы, предоставляет учащимся большие возможности развития мышления креативности, умение работать самостоятельно.

Стратегия обогащения включает несколько направлений: расширение кругозора, знаний об окружающем мире и самопознание, углубление этих знаний и развитие инструментария получения знаний.

Важное значение имеет обогащение, ориентирующее на развитие самих умственных процессов учащихся. Когда речь идет о решении задач, имеют в виду общий подход к развитию умений рассуждать, что включает умения: выявить проблему; проанализировать различные варианты ее решения; оценить достоинство каждого варианта; обобщить все найденное и т. д. Этому способствует специальный курс ТРИЗ и включение методов обучения критическому мышлению в программы традиционных курсов.

Обогащение обучения направлено также на развитие творческого мышления. Сюда могут входить занятия по решению проблем с применением таких известных техник, как мозговой штурм во всех вариантах, творческие мастерские на уроках литературы и т. п. Особое значение придется придавать развивающим и интегративным программам.

Чему учить детей, если неизвестно, в каких именно условиях им придется жить? Также непонятно, какой опыт им передавать: ведь опыт — не что иное, как связка определенных действий с определенным типом объекта и ситуации, которыми мы овладели в прошлом, но ситуации и объекты обновляются с калейдоскопической скоростью. Конструктивный ответ предполагает необходимость **формирования способностей к выработке необходимых знаний** — не только для адаптации к изменениям, но и для их творения, а если потребуется, то и противостояния определенным изменениям. Речь идет о сочетании процессов обучения и образования (образования человеческой личности), о такой организации, при которой некие фундаментальные знания формируются в совместной работе группы учащихся и педагогов «здесь и теперь» соответственно той или иной образовательной ситуации. «Фундаментальными» при этом оказываются уже не естественнонаучные знания об «объектах» (физика, химия и т. д.), а рефлексивные знания о мышлении и деятельности, о способах получения, систематизации и употребления знаний разного типа. Соответственно, базовым процессом образования становится не привычная передача учащимся готовых знаний, а развитие функций интеллекта, развитие способности мыслить, осваивать логическое, диалектическое, творческое мышление. Интеллект и теоретическое понимание действительности рассматриваются нами как основа компетентности, профессионализма. Важны не знания, а умения их практически применять. Интеллект определяет успех дела, позволяя найти нужные для него основания. Исходя из этого, а также из воспитательных и социализирующих функций СМУН, мы полагаем, что образование должно иметь не только предметное содержание, направленное на развитие знаний-умений-навыков, но и психологическое, направленное на психологическое развитие учащегося, его способностей,

личности и сознания в целом. С этой точки зрения в целом содержание образования может быть представлено как:

- а) предметное содержание, представленное в соответствующем наборе знаний-умений-навыков; дающих возможность быть субъектом знаний-умений-навыков, характерных для данной области человеческой деятельности. Перед педагогами здесь стоят задачи:
 - формирования устойчивой мотивации к учению как жизненно важному процессу;
 - обеспечение освоения учащимися стандартов образования по ступеням обучения;
 - постепенное развитие *специальных способностей* учащегося, от простого к сложному на разных уровнях становления личности каждого человека;
- б) способы учения, алгоритмы мышления и представленная в них способность учиться, то есть быть субъектом умственной и вообще учебной деятельности, когда учащийся овладевает навыками произвольной регуляции своей учебной деятельности, в какой бы предметной области она не проходила. Тогда знания-умения-навыки превращаются из цели обучения в средство развития этой способности. По мере развития мыслительных способностей индивидов их поиск превращается в творчество. Создание для творчества благоприятных условий — самый мощный фактор общественного прогресса. Одним из важнейших факторов обучения творчеству студентов следует признать обучение их мышлению, то есть умению применять приемы действия с мыслями. Следовательно, перед преподавателями здесь стоят задачи представить мышление не только рассуждением, *дискурсом*, когда мышление движется по заданной (научной) логике, но и такими формами, как *полагание* (рамки, схем, идей, онтологий, понятий и т. д.) и *трансцендирование* (выход за положенные рамки, смена пространств рассуждений и т. д.). Осуществляя личностный подход в учебно-воспитательном процессе, превратить его в развивающий механизм, сформировать умения самовоспитания и самообразования, обеспечить максимум условий для самореализации, формировать веру в себя;
- в) способы социализации, представленные в способности к межличностному и социальному взаимодействиям, столь необходимой для успешного вхождения и активной жизни в условиях современного общества. Это предполагает развитие *социальных и личностных способностей* учащегося, мотивационной и ценностной сфер их личности, коммуникативных способностей, то есть способности к межличностному

взаимодействию со сверстниками и взрослыми в разных видах деятельности, в первую очередь — учебной. При развитии социальных способностей целью образования является присвоение учащимися способов социального и межличностного взаимодействия, необходимых для успешного вхождения и функционирования в современной социальной среде. Это особая задача, учитывая социальную, экономическую, этническую и конфессиональную неоднородность современного российского общества, а также многополюсность духовно-нравственных ориентиров и жизненных ценностей. Решение такой задачи требует создания условий для формирования у учащегося способности быть субъектом процесса своего социального развития, что включает в себя овладение социокультурными способами межличностного взаимодействия в социальных общностях разного вида и в разных видах совместной деятельности (учение, общение, труд, спорт, искусство и т. д.).

Индивидуальное сознание возникает на основе восприятия общественного сознания. На основе этой тенденции возникает диалог как средство взаимного развития индивидуального сознания. В основе диалоговых форм обмена мнениями лежат определенные принципы отношений. Каждый в чем-то прав, а в чем-то ошибается. Представители разных мнений должны исходить из признания определенной рациональности противостояния мнений и необходимости не только выслушать иные мнения, но если они окажутся истинными, то и воспринять их. Это предполагает формирование способности уважать иное мнение, работать в команде, обучение приемам мыслительного рассмотрения объектов, явлений. А также включает в себя формирование способности быть субъектом своего развития в целом. Тогда и знания-умения-навыки и способность учиться превращаются в средство раскрытия творческого потенциала учащегося как его «природной» способности к саморазвитию. Педагогу необходимо содействовать развитию индивидуальных способностей ребенка, формированию умений управления собой, навыков саморегуляции, формировать его социальную активность, обучать умениям самоутверждения и самореализации в коллективе, способствовать его профессиональному самоопределению.

Мышление современного человека должно стать аксиологическим, ценностным: человек должен чувствовать ответственность за мир и историю, за собственную уникальную судьбу и за судьбу природы и культуры.

В структурном отношении крайне важным представляется нам задача интегрированности преподаваемых в СМУН курсов, как по вертикали (реальная преемственность между начальной, средней и высшей школой), так и по горизонтали (содержательное единство программ,

позволяющее избежать дублирования материала). Поскольку учебный предмет воспроизводит научный предмет, совокупность школьных предметов оказывается столь же раздроблена, дифференцирована и слабо связана, как и научные дисциплины. В традиционной школе каждый преподаватель замыкается в содержании своего предмета. В свою очередь, это приводит к глубокой «атомизации» преподавателей, причем «валентность атомов» весьма низкая. Связь между ними осуществляется не за счет общего *содержания* — его нет¹, а лишь по поводу *условий* школьной деятельности, когда школа выступает в качестве социального или административного органа.

Они становятся «вещью в себе», и чем они более опытни в своем предмете, тем более закрыто и стабильно их содержание. Мы работаем над решением **проблемы восстановления целостности (или практичности) образования**. Проблема в настоящий момент далека от своего разрешения, но нам представляется, что это единственно возможный путь для построения развивающей среды в СМУН. «При согласии незначительные дела вырастают, при несогласии величайшие гибнут» (*Гай Саллюстий Крисп*, 86–35 гг. до н. э.).

Как учить?

В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечивать формирование и у ученика, и у педагога способности быть субъектом своего развития, как компонента системы «ученик(и)-учитель». Эта система также должна быть развивающейся и потому, что, помимо традиционного субъект-объектного типа взаимодействия, должна иметь (обрести) субъект-субъектный тип взаимодействия, когда каждый ее компонент становится условием и средством развития другого. Необходимым условием этого является формирование и у ученика, и у учителя рефлексивного отношения к самому себе. Только при указанных условиях достижима такая образовательная система, которая во главу угла ставит развитие личности ребенка, его познавательных, физических, художественных и в итоге творческих способностей, а не просто достижение определенного уровня тех или иных знаний-умений-навыков.

Необходимым условием проявления и самоактуализации творческой природы развития психики учащегося является создание развивающей образовательной среды и создание условий для творческого взаимодействия учащегося с этой средой. Для этого он должен естественно обладать определенными коммуникативными навыками, а проще

¹ Понятно, что в данном случае речь не идет об образовательных системах, построенных на принципе междисциплинарного обучения (см., например: *Н. Б. Шумакова*, 2004).

говоря — способностью вступать и вести диалог с другими (как учителями, так и учащимися).

Поэтому именно принцип диалога и был выбран в качестве основополагающего принципа создания Самарского муниципального университета Наяновой (СМУН) как системы развивающего непрерывного образования детей от 5–6-летнего до 18–21-летнего возраста (М. В. Наянова, Н. А. Чуракова, 2000, 2000а).

Исходя из этого образовательное пространство СМУН представляет собой широкое разнообразие различных видов образовательной деятельности, в которые включены учащиеся (по традиции их называют студентами независимо от возраста) на протяжении обучения в СМУН и которые пронизаны **общим принципом** построения образовательной среды в СМУН. Это — преимущественное использование **ситуаций коммуникативно-развивающего взаимодействия** в качестве психолого-педагогического **средства создания учебных ситуаций развития** во время урочной и внеурочной деятельности студентов. Причем этот принцип реализуется и в виде содержания, и в виде методов обучения и развития, и в виде самостоятельной цели развития коммуникативных и аксиологических свойств личности обучающихся, а также как средство их социализации, понимая под этим прежде всего их профессиональное и личностное (социальное) самоопределение и обретение индивидуальности.

В психологическом отношении приоритетное использование ситуаций коммуникативного взаимодействия в качестве основного принципа построения образовательной среды СМУН означает практическое воплощение фундаментального принципа психического развития ребенка — **принцип реализации «зоны ближайшего развития»** (Л. С. Выготский, 1983, 1984).

Как известно, характеризуя соотношение обучения и развития, Л. С. Выготский ввел различие «актуального уровня развития ребенка» и «зоны ближайшего развития». Под актуальным уровнем развития понимается такой уровень развития познавательных структур у данного ребенка, который позволяет ему самостоятельно, без помощи взрослого выполнить учебное задание. Представление о зоне ближайшего развития как «области несозревших, но созревающих процессов» выдвинуто Л. С. Выготским (1982) для обозначения того, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Причем сотрудничество это понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи. Принципиально отметить, что, согласно этому положению, два ребенка, имеющих одинаковый уровень актуального развития, но разную «зону ближайшего развития», будут различаться в динамике умственного развития в ходе обучения.

Поэтому, согласно этим представлениям о соотношении обучения и развития, обучение будет иметь развивающий эффект только в том случае, если оно ориентировано на «зону ближайшего развития»: «Правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ребенка зону ближайшего развития, на те психологические процессы, которые начинают складываться у него в совместной работе с взрослыми, а затем функционируют в его деятельности» (Психологический словарь, 1996, с. 119.).

При этом в качестве основного **принципа и метода** познавательного и личностного развития выступает, как уже было сказано, ДИАЛОГ:

- диалог на уроке (занятиях) между преподавателем и студентами, между студентами — *как групповой метод обучения* посредством обсуждения в ситуации коммуникативного взаимодействия, при котором, во-первых, допускается возможность (и право на нее) другой точки зрения, другой личностной позиции по отношению к обсуждаемой проблеме, во-вторых, происходит порождение (конструирование) необходимых для усвоения учебных знаний. Например, при обучении с использованием методов развивающего обучения по системе *Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова*;
- диалог *как содержание обучения* (федеральный, региональный, школьный и ученический образовательные стандарты) в виде диалога разных видов человеческих культур, представленных в общемировой культуре в художественно-историческом аспекте (от Античности до современности), в этнокультурном (Восток — Запад) и в социокультурном (социальные и образовательные системы в России, Франции, США, Великобритании и в других современных странах). Это достигается:
 - во-первых, использованием обучения по системе «Школа диалога культур» (*В. С. Библер*);
 - во-вторых, введением на школьном уровне образовательного стандарта введением таких предметов, как изобразительное искусство для 1–6 классов, на которых учащиеся знакомятся с культурологическими особенностями, например, восточного искусства (*педагог Л. М. Архипова*);
 - в-третьих, системой дополнительного образования, преимущественно ориентированного на создание ситуаций коммуникативного взаимодействия: эстетическо-художественный блок (Фольклорный ансамбль, Театр моды, Студия с «0», Бальные танцы, Музыкально-драматическая студия, Вокально-инструментальный ансамбль, Изобразительная студия, Театральная студия, Кружок современного танца, Вокальный ансамбль), блок физического развития (Аэробика, Бу-си-до, Настольный теннис, Настольный

теннис, Верховая езда), научно-исследовательские кружки (Биологический, Математический, Химический), коррекционно-развивающий блок психологического развития (Клуб «Дебаты», психологические тренинги личностного роста и социализации);

- в-четвертых, возможностью сравнить социальные и образовательные системы разных стран посредством обучения за рубежом и получения второго (то есть зарубежного) диплома в рамках договоров о сотрудничестве СМУН с университетами: Дж. Вашингтона (г. Вашингтон, США), Сорбонной (г. Париж, Франция) и др., а также стажировок аспирантов СМУН (1–2 года) в университетах: Кембридж, Оксфорд, Колумбийский, Коркский, Сорбонна, Дж. Вашингтона;

- диалог *как методическое средство* обсуждения научно-исследовательских и проектных методов обучения;
- диалог *как самостоятельная цель* развития способностей студентов, в том числе в дополнительном образовании (клуб «Дебаты», который является постоянным лауреатом международных конкурсов «Дебаты»).

Таким образом, в качестве исходной парадигмы для разработки базовой концепции психолого-педагогического обеспечения проектирования и моделирования образовательной системы в СМУН мы выбираем парадигму развивающего образования. Методом же ее реализации — создание развивающей образовательной среды.

Кому учить (требования к педагогу)?

Как уже отмечалось ранее, одним из основных психологических принципов развивающего образования является принцип «принятия другого», о котором мы уже говорили в разделе 2.1.4. Основываясь на этом принципе, учитель находится в позиции: «Мы — две личности, два неповторимых человека на Земле вместе открываем, исследуем этот мир». Ученик и учитель выступают по отношению друг к другу в роли равноправных партнеров, сотоварищей (то есть субъектов) по совместной деятельности в образовательном, учебно-воспитательном процессе. Ученики должны знать, что их мнение важно для педагога, но, обсуждая с ними разные варианты решения трудных проблем, преподаватель должен оставаться старшим товарищем, и последнее слово должно оставаться все же за ним.

Для этого педагог должен реально осознавать себя субъектом. Еще А. А. Ухтомский сказал, что природа наша делаемая, поэтому совершенствовать себя, работать над своим личностным ростом можно и нужно в любое время. Прежде всего у педагога должно быть такое качество, как гибкость в поведении, мышлении, эмоциональном реагировании. Такой

учитель легко может отказываться от несоответствующих ситуации или задаче средств деятельности, приемов мышления, способов поведения и уметь вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению различных ситуаций при неизменных целях и идейно-нравственных основаниях. Отношение к самому себе и к другим является важнейшим фактором, определяющим характер межличностных отношений в образовательной системе в целом, в классе и соответственно стиль преподавания, который выбирает учитель. Доминантным психологическим состоянием учителя в классе должно быть чувство уверенности, позитивной «Я-концепции», которое не вынуждает педагога прибегать к психологической защите, позволяет строить отношения учителя с учениками на основе взаимопонимания и уважения друг к другу. Переход к развивающему образованию требует от педагогов осознанного (рефлексивного) понимания того, на какие психологические закономерности и особенности развития школьника они опираются при проектировании своей поурочной работы и тем более при создании авторских учебных программ. В данном случае речь идет о создании авторских программ «психодидактического» типа, то есть программ, построенных на осознанном (отрефлексированном) использовании психологических оснований обучения и развития учащегося. В свою очередь, это предполагает наличие у педагогов соответствующей психологической грамотности и компетентности.

Педагог, направленный на развитие творческого потенциала детей, отличается ярко выраженным стремлением к саморазвитию и самоактивизации, верой в собственные силы, самоуважением. Он смел и энергичен, склонен к экспериментированию, у него творческий стиль деятельности. Педагоги, работающие в СМУН, имеют внутреннюю мотивацию к труду. Они эффективны в общении с детьми, и влияние осуществляется не через поучение (делай так и не делай этого), а через трансляцию своих целей на жизненные цели и ценности своих маленьких коллег по творчеству. Они готовы взять на себя ответственность за постановку и разрешение проблем. Стало быть, от них требуется понимание ситуации, владение техникой проблематизации и ресурсами для организации разрешения проблемы. Важной профессиональной характеристикой преподавателя является коммуникативная компетентность, которая:

- предполагает определенный уровень развития социальной чувствительности, социальной наблюдательности, памяти и мышления (понимания), воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости (эмпатии) и т. д.;
- представляет собой определенный уровень знаний в области коммуникативных дисциплин и практических умений, обеспечивающих

успешность коммуникаций (владеть социальной перцепцией, понимать, а не только видеть, то есть адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние по внешним признакам; «подавать себя» в общении с учащимися; оптимально строить свою речь в психологическом плане, то есть владеть умениями речевого и неречевого контакта с учащимися (А. А. Леонтьев, 1996; и др.).

Особенность коммуникативной компетентности личности учителя составляют его теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации; профессионального, в том числе речевого этикета; коммуникативных технологий. Эта сторона компетентности учителя выражается также гуманистической направленностью, способностью чувствовать другого, адекватно воспринимать его, быть готовым сотрудничать, взаимодействовать, быть лично заинтересованным во благо других, то есть в проявлении эмпатии. Коммуникативная компетентность личности раскрывается в отношении к людям, к самому себе, особенностях взаимоотношений между людьми, умении контролировать и регулировать свое поведение, доказывать, грамотно аргументировать свою позицию. Она проявляется в умении моделировать личность собеседника, добиваться реализации коммуникативной интенции с помощью вербальных и невербальных средств и технологий, то есть продуктивно выходить из конфликтной ситуации. Понятно, что для этого педагог должен обладать и теми качествами, которые были указаны выше применительно к педагогам, работающим с одаренными детьми (см. раздел 2.1.4.).

3.4. Учреждение дополнительного образования как субъект развивающегося образования¹

В 1995 году моя преподавательская деятельность в Центре творчества детей и юношества² ЮУО г. Москвы (директор — Л. М. Богатырева) переросла в научное руководство этим Центром (в течение первого года совместно с В. С. Юркевич) как городской экспериментальной

¹ В этой главе представлены материалы по реализации экпсихологического подхода к обучению и развитию детей в УДО. Работа выполнялась с 1995 года на базе Центра развития творчества детей и юношества «Радужный» ЮУО г. Москвы (директор — Л. М. Богатырева, научный руководитель — В. И. Панов, заместитель директора по науке Ш. Р. Хисамбеев) как городской экспериментальной площадки (В. И. Панов, 1997б; В. И. Панов с соавторами, 1996, 2001; В. И. Панов, Л. М. Богатырева, 2003; Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция), 2000).

² Ныне Центр развития творчества детей и юношества «Радужный» (ЦРТДЮ).

площадкой по теме «Развитие интеллектуальных и творческих возможностей детей и юношества в системе дополнительного образования».

При этом стало ясно, что условия обучения в учреждении дополнительного образования (УДО) должны быть настолько разнообразными и полифункциональными, чтобы каждый учащийся и педагог могли найти свою «экологическую нишу» для самореализации. В результате появилось осознание того, что необходимо создание **образовательной среды как системы условий и влияний, обеспечивающих возможность для проявления творческой природы развития учащихся и тем самым создающих возможность для проявления их скрытых (потенциальных) интересов и способностей и в то же время для развития детей с явными признаками одаренности**. В свою очередь это требует формирования рефлексивного отношения УДО к тем системообразующим основаниям, которые определяют его настоящее состояние и перспективы развития в будущем. Иными словами, речь должна идти о превращении УДО в субъекта развивающегося образования (Л. М. Богатырева, 1997, 2001, 2005; В. И. Панов, 1997; Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования, 2000). Однако до этого надо было для самих себя определить специфику УДО как социального института и как части системы образования.

3.4.1. Учреждение дополнительного образования как субъект современного образования

Принципиальное отличие дополнительного образования от основного заключается в том, что благодаря отсутствию жестких стандартов работающие в его системе педагоги имеют возможность трансформировать передаваемые учащимся способы деятельности (знания-умения-навыки) из **цели** обучения в **средство** развития способностей учащихся — телесных, познавательных, личностных, духовно-нравственных. Целью в этом случае становится создание **развивающей образовательной среды**, которая обеспечила бы каждому учащемуся проявить заложенное в нем от природы творческое начало, то есть обрести способность быть **субъектом** своего развития.

Это соответствует идеологии программы «Столичное образование», **первоочередная цель** которой — переориентация образования на личность учащегося и его социализацию. Наиболее перспективным для этого является создание условий, способствующих раскрытию творческого потенциала учащихся и пробуждению инициативы педагогов и образовательных учреждений в целом в плане разработки и внедрения авторских, инновационных и экспериментальных программ и образовательных технологий. Это и есть, по нашему мнению, переход к активному

внедрению методов **развивающего обучения** и **развивающего образования**. Такой подход требует от учреждения дополнительного образования (УДО) рефлексии своих целей в развитии учащихся и самого себя как **субъекта развивающегося образования**. Программа «Столичное образование» была разработана в целях переориентации учреждений столичного образования в соответствии с принципами развивающего и развивающегося образования. Одна из стратегических задач программы «Столичное образование» заключается в создании условий (педагогических, научных, финансовых и управленческих) для практической реализации основного тезиса современной отечественной педагогической психологии, а именно: превращение системы образования в средство социального развития региона (*Л. П. Кезина, Л. Е. Курнешова, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков* и др.). Эта задача предусматривает два этапа.

- 1) На первом — создание такой образовательной среды в учреждениях образования, которая выступила бы средством раскрытия творческого и личностного потенциала учащихся.
- 2) На втором — превращение такой образовательной среды в средство социального развития на всех уровнях — от индивидуального до регионального. Если для реализации этой задачи в системе общеобразовательных учреждений (школы, лицеи, гимназии) были созданы различные психолого-педагогические модели (*Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, Л. П. Кезина, Л. Е. Курнешова, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков*), то для учреждений дополнительного образования характерно отсутствие таких моделей.

3.4.2. Функции дополнительного образования

На современном этапе развития образования проектирование образовательной среды в УДО невозможно без обращения к парадигме развивающего образования, что в свою очередь требует предварительного уточнения функций дополнительного образования.

Социальная функция направлена на удовлетворение:

- а) социального спроса (требования социума, формирующиеся на стыке культуры, образования и здоровья населения);
- б) родительского спроса (представления о том, что необходимо или что недостает их ребенку: занятость по времени, допрофессиональная подготовка, образование по дополнительным предметам, решение проблем неполной семьи, престижность занятий, здоровье);
- в) детского спроса — удовлетворение потребности познавательного и личностного развития, досуг и времяпровождение. Детский спрос

динамичен, поскольку он меняется в зависимости от возраста и соответствующего ему типа ведущей деятельности;

- г) экономического спроса — возможность заработка (основного, дополнительного, с неполным рабочим днем и т. д.) для взрослых и дополнительная подготовка для детей;
- д) правоохрательного спроса — профилактика девиантного и асоциального, в том числе противоправного, поведения детей.

Психологическая функция:

- а) *развивающая* — создание образовательной среды, обеспечивающей условия для физического и психического развития детей (реализация своих интересов, приобретение умений и навыков). Ребенок, не имея возможности проявить себя в семейной и школьной среде, может проявить себя в УДО и в плане развития, и в плане самоутверждения, и в плане самоактуализации;
- б) *компенсаторная* — психологическая компенсация неудач в семье, школе;
- в) *релаксационная* — возможность отдохнуть от жесткой регламентации поведения в семье и школе;
- г) *консультационная* — для родителей и детей.

Образовательная функция:

- а) образование по дополнительным предметам, то есть предметам, дополнительным к стандартному перечню учебных предметов общеобразовательных учреждений. Например, судо-, авиамоделирование, спортивные секции, хореография и т. д. Это могут быть также и «школьные» учебные предметы, если по каким-либо причинам в рядом расположенных школах отсутствуют учителя по этим предметам;
- б) пропедевтика профессионального образования (например, дизайн-студия или детская телестудия);
- в) профессиональное самоопределение;
- г) обучение, которое удовлетворяет познавательный интерес данного ребенка;
- д) социализирующая — общение со сверстниками, самоутверждение, самоопределение, в том числе — попробовать найти себя в разных видах деятельности, обогащение общественным опытом, становление ребенка как личности, приобретение возможности и способности быть не только объектом, но и субъектом социальных воздействий.

Укажем на важнейшее различие школьного и дополнительного образования.

1. Обучение в школе удовлетворяет государственный (социальный) заказ на определенный уровень знаний и определенный тип личности своих граждан. Поэтому школьное образование обязано ориентироваться на достижения образовательных стандартов обученности. По этой причине познавательный интерес, присущий детям от природы, достаточно часто успешно затормаживается и даже уничтожается именно в силу обязательности и стандартизованности программ, методов и критериев обучения. В условиях же дополнительного образования дети обучаются главным образом «по интересам». Отсутствие обязательного образовательного стандарта в УДО дает возможность преподавателю не ставить акцент на результативной стороне учебного процесса, а строить обучение по принципу — процесс ради процесса, учение ради учения, то есть следовать природе познавательного развития ребенка. Поэтому акцент в обучении естественно смещается в сторону удовлетворения и активизации познавательного интереса у учащихся.

2. В школьном обучении используются чаще всего стандартные учебные программы, адаптированные учителем. Для дополнительного же образования характерно преимущественное использование авторских учебных программ.

3. В школе индивидуализация обучения осуществляется со стороны учителя, а в УДО — со стороны самого учащегося. Реализуется свободный выбор учащегося, что может рассматриваться как важнейший этап его самоактуализации.

4. В УДО процесс обучения носит более неформальный характер, чем в школьной традиции, и потому он ближе к природным основаниям развития детей, когда акцент ставится не на информационном способе обучения, а на общении, на передаче опыта от старшего к младшему; более сильное, чем в школе, имеет личностное влияние педагога на учащихся.

Таким образом, мы приходим к выводу, что по самой образовательной специфике УДО учебно-воспитательный процесс в нем должен строиться в парадигме **развивающего образования**. При этом нетрудно заметить, что **объектом развития** в этом случае выступают:

- *учебные программы*. Они становятся программами нового типа, так как, в отличие от традиционных программ дополнительного образования, их разработка и практическое воплощение требуют от педагога рефлексии (выявления для себя и осознания) целей и исходных оснований их построения;
- *учащиеся*, то есть раскрытие (проявление, пробуждение) творческой природы как исходной психологической основы для развития физических, познавательных, личностных и духовно-нравственных способностей;
- *педагоги* дополнительного образования, которые должны научиться вставать в рефлексивную позицию к тому: кого они обучают, чему они обучают, как обучают и зачем обучают;

- *руководители* (управленцы), которые должны определять и создавать условия для практической реализации учебных программ нового типа;
- *родители*, в смысле изменения их социальных установок и отношений к функциям дополнительного образования и ценностным ориентациям в обучении их детей;
- *образовательная среда* (социальный, пространственно-предметный и психодидактический компоненты);
- *социальная макросреда* (район, окружающий социум);
- и *само УДО как объект саморазвития* (и в этом смысле он становится субъектом своего развития и системы образования, частью которой он является).

Изменяя себя таким образом, данное УДО изменяет образовательную среду микрорайона, округа в целом. Тем самым УДО, наряду с другими экспериментальными площадками столичного образования, превращается в одного из субъектов развивающегося образования столицы. С этой точки зрения УДО представляется нами как **субъект развивающегося образования**.

3.4.3. Разработка рабочей концепции УДО как проектирование и экспертиза его образовательной среды

Поиск вариантов разработки рабочей концепции нашего ЦРТДЮ привел к пониманию того, что она должна строиться по рефлексивному принципу и потому предполагает ответ на следующие базовые вопросы, которые в дальнейшем оказались применимыми к любой образовательной концепции (технологии, системе):

- **кого** учить (психологические особенности контингента учащихся УДО)?
- **зачем** учить (стратегические и тактические цели и задачи учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом)?
- **чему** учить (содержание дополнительного образования)?
- **как** учить (особенности используемых образовательных технологий)?
- **кому** учить (определение требований к профессиональной и личностной подготовке педагога)?

Кого учить?

Выделение психологических особенностей контингента учащихся в качестве системообразующего фактора психолого-педагогической

модели (системы) УДО предполагает определение таких особенностей их развития, которые составляют проблему их обучения и социализации и потому требуют создания специальных условий для обучения и воспитания (особой образовательной среды) и которые тем самым позволяют рассматривать их как субъекта данной образовательной среды.

Мы исходим из того, что с психологической точки зрения в УДО:

- обучаются дети с разными видами способностей и с различным уровнем их развития;
- приходят дети по разным мотивам:
 - 1) у одних уже проявились интересы и склонности к каким-то видам внешкольной деятельности (художественной, спортивной, технической и т. п.), а у других, напротив, нет, они еще ищут, пробуют себя;
 - 2) одни дети пришли сами, других привели родители, третьи пришли из любопытства, «за компанию» и т. д.
- достаточно часто обучение происходит в разновозрастных группах, где дети отличаются по возрасту, по готовности к обучению, умению учиться, мотивации и т. д.;
- особо одаренных детей мало, потому что они, в силу своей явной одаренности, чаще всего проходят обучение в специализированных образовательных учреждениях (математические, музыкальные, спортивные и т. п. школы);
- вместе с тем возможен больший, чем в школе, процент детей со скрытой одаренностью, в работе с которыми важно создать условия для проявления их природных задатков и развития этих задатков в соответствующие склонности, интересы и способности.

Итак, в целом для УДО характерна *разнородность контингента* учащихся по таким индивидуально-психологическим различиям, как явные и потенциальные (скрытые) способности, возраст, мотивы, физические возможности, гендерные (социально-половые) и другие стороны индивидуального развития. Это предъявляет к организации учебно-воспитательного процесса в УДО особые требования. Учебные программы и методы педагогической работы, за небольшим исключением, уже не могут быть ориентированы строго на определенный вид и уровень развития способностей учащихся. Напротив, они должны создавать условия и для развития детей как с проявившимися и достаточно развитыми способностями, так и для проявления способностей у детей, которые еще «не нашли себя», не проявили своих интересов и способностей.

Учитывая разнообразие способностей учащихся УДО, мы исходим из того, что каждая из них является *проявлением творческой природы*

психики человека и, соответственно, творческого потенциала каждого учащегося. Речь идет не только об отдельных способностях (художественных, спортивных, технических), но и об интегральной личностной сфере ребенка, что обусловило нашу ориентацию на парадигму развивающего образования.

Ведущими для раскрытия и всестороннего развития творческих возможностей ребенка являются, по нашему мнению, три генеральных фактора: познавательная активность, личностная включенность, творчество. В этом мы опираемся на разработанную специалистами Психологического института РАО концепцию одаренности.

Имеющийся в литературе коллективный психолого-педагогический опыт показывает, что наилучший успех в обучении и социальном развитии учащихся может быть достигнут лишь тогда, *когда учебная программа и методы ее реализации соответствуют интеллектуальным и творческим потребностям этих детей, а также особенностям их личностного развития.*

Чему учить?

С *педагогической* точки зрения ответ на этот вопрос предполагает определение предметного содержания учебно-воспитательного процесса в УДО. И в этом смысле проблемы как бы нет, так как УДО имеют традиционно широкий спектр образовательных, художественно-творческих, культурно-досуговых, технических, спортивных и других учебных предметных областей. В зависимости от кадровых, материально-технических, финансовых и т. п. возможностей каждое УДО определяет свой спектр предлагаемого им предметного содержания дополнительного образования.

Однако с *психологической* точки зрения не все так просто, потому что в психологическом отношении целью любого образования, в том числе и дополнительного, является передача культурно-исторических или социокультурных способов человеческой деятельности от одного поколения (или индивида) к другому. Способы человеческой деятельности представлены в культуре и обществе в таких видах, как:

- знания-умения-навыки;
- способы познания от подражания до самостоятельной научно-исследовательской и культурной деятельности;
- способы профессиональной деятельности;
- способы социальных (межличностных и коммуникативных) взаимоотношений и взаимодействий.

Соответственно, передача и усвоение способов человеческой деятельности, например, способов умственной деятельности, предполагает

учет разных уровней и аспектов соответствующего психического процесса и/или способности.

Это означает, что с психологической точки зрения вопрос «чему обучать?» естественно влечет за собой вопрос: «Какую сторону (аспект, уровень) психики учащегося должно развивать содержание нашего обучения?». Например:

- результативную сторону мышления, выраженную в виде усвоенных знаний-умений-навыков по данной учебной дисциплине;
- процессуальную (оспособленную, по выражению *В. В. Рубцова*) сторону мышления, формируемую, в частности, на основе эмпирического или теоретического типа обобщения;
- произвольную регуляцию своих умственных действий (*О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова*) или поведения, а может быть, дивергентность и конвергентность мышления как свойств, характерных для развития творческого (или нетворческого) типа мышления (по Гилфорду).

Исходя из этого, а также из воспитательных и социализирующих функций УДО, мы полагаем, что дополнительное образование должно иметь не только предметное содержание, направленное на развитие знаний-умений-навыков, но и психологическое, направленное на психологическое развитие учащегося, его способностей, личности и сознания в целом. С этой точки зрения в целом содержание дополнительно образования может быть представлено как:

- а) предметное содержание, представленное в соответствующем наборе знаний-умений-навыков, дающих возможность быть субъектом знаний-умений-навыков, характерных для данной социокультурной области человеческой деятельности (художественное и техническое творчество, спортивная и досуговая деятельность и т. д.);
- б) способы учения и представленная в них способность учиться, то есть быть субъектом умственной и вообще учебной деятельности, когда учащийся овладевает навыками произвольной регуляции своей учебной деятельности, в какой бы предметной области она не проходила. Тогда знания-умения-навыки превращаются из цели обучения в средство развития этой способности;
- в) способы деятельности, ведущей для данного возраста, или способы будущей профессиональной деятельности;
- г) способы социализации и индивидуализации, представленные в способности к межличностному и социальному взаимодействиям, столь необходимой для успешного вхождения и активной жизни в условиях современного общества. Это включает в себя формирование способно-

сти быть субъектом своего развития в целом (включая физическое и психологическое здоровье, познавательные, личностные и коммуникативные способности, а также присвоение общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей). Тогда и знания-умения-навыки, и способность учиться превращаются в средство раскрытия творческого потенциала учащегося как его «природной» способности к саморазвитию.

Зачем учить?

Ответ на этот вопрос предполагает определение стратегических и тактических целей учебно-воспитательного процесса (соответственно, учебных программ и педагогического взаимодействия) и образовательной среды в целом.

Учитывая социальную динамику функционала дополнительного образования — от досугового к образовательному и от образовательного к социализирующему, мы полагаем целесообразным различать социальные и психолого-дидактические цели обучения.

С *социальной* точки зрения такими целями могут быть обучение по дополнительным (к общему образованию) учебным предметам, допрофессиональная подготовка, культурный досуг, укрепление здоровья, участие в конкурсах и фестивалях и т. п., а также развитие детского творчества, воспитание и социализация подрастающего поколения. В настоящее время можно видеть эволюцию функционала дополнительного образования: на первом этапе — от досугового к образовательному, на втором — от образовательного к социализирующему.

С *психолого-дидактической* точки зрения мы полагаем, что дополнительное образование может преследовать следующие цели:

- развитие *знаний-умений-навыков*, необходимых для овладения тем или иным видом деятельности и тем самым для вхождения в профессию. С психологической точки зрения-умения-навыки представляют результативную (продуктивную) сторону развития музыкальных, художественных, интеллектуальных и иных способностей учащихся. Организация учебно-воспитательного процесса в этом случае не предполагает целенаправленного воздействия на процессуальную сторону развития способностей. Здесь важен результат, а не его психологическая основа. Поэтому при подобной целевой установке развитие способностей происходит стихийно, вслед за достижением заданного уровня знаний-умений-навыков;
- развитие *специальных способностей* учащегося (творческих, художественных, музыкальных, интеллектуальных, технических, спортивных и т. д.). В этом случае акцент ставится на такой организации

учебно-воспитательного процесса, когда целью обучения становится развитие способностей именно данного вида посредством обучения знаниям-умениям-навыкам соответствующего вида деятельности (музыкальной, интеллектуальной, технической, спортивной и т. п.). Знания-умения-навыки соответствующего вида по-прежнему остаются целью обучения, но не только как стандартный уровень обученности, но и как педагогическое средство развития способностей этого вида. Однако с психологической точки зрения подобное развитие способностей происходит стихийно, так как при этом не используются собственные психологические закономерности развития этих способностей;

- развитие *способности учащегося к учению* как необходимого условия обучения любым видам деятельности. С психологической точки зрения это предполагает развитие способности учащегося быть *субъектом учебной деятельности* на основе приоритетного использования для построения дидактического компонента обучения тех психологических закономерностей, которые лежат в основе формирования учебной деятельности. В этом случае обучение строится таким образом, что предметом развития становится психологическая структура учебной деятельности, общая для освоения разных видов деятельности. В то время как знания-умения-навыки и способности учебного предмета превращаются в педагогические средства развития общей способности учиться (самообучаться), которая при необходимости может быть применена самим учащимся для освоения и других видов деятельности;
- развитие *социальных и личностных способностей* учащегося. Это предполагает в первую очередь развитие мотивационной и ценностной сфер личности учащихся, их коммуникативных способностей, то есть способности к межличностному взаимодействию со сверстниками и взрослыми в разных видах деятельности, в первую очередь — учебной. В качестве примера можно привести лично-ориентированное обучение «по Амонашвили». При развитии социальных способностей целью образования является присвоение учащимися способов социального и межличностного взаимодействия, необходимых для успешного вхождения и функционирования в современной социальной среде. Это особая задача, учитывая социальную, экономическую, этническую и конфессиональную неоднородность современного российского общества, а также многополюсность духовно-нравственных ориентиров и жизненных ценностей. Решение такой задачи требует создания условий для формирования у учащегося способности быть субъектом процесса своего социального развития, что включает в себя овладение социокультурными способами межлич-

ностного взаимодействия в социальных общностях разного вида и в разных видах совместной деятельности (учение, общение, труд, спорт, искусство и т. д.);

- развитие творческих возможностей учащегося или, как еще часто говорят, развитие *креативности*, что составляет проблему не только допрофессиональной подготовки, например, к конструкторской или художественной деятельности, но, как считает *В. С. Юркевич* (1996), также и проблему обучения и развития одаренных детей. Здесь существенно отметить, что проявление и развитие творческих способностей может и должно иметь место при развитии всех других видов способностей. Креативность «не привязана» строго к одному из видов способностей, например, художественным. На самом деле она пронизывает развитие всех сторон психики и, соответственно, способностей человека: и интеллектуальных, и физических (телесных), и эмоциональных, и личностных, и духовно-нравственных.

В совокупности перечисленные цели составляют содержание и методы социализации как базовой функции дополнительного образования.

Как учить?

Ответ на этот вопрос требует краткого обзора и, соответственно, анализа исходных (базовых) позиций, характерных для основных образовательных парадигм, образовательных технологий (под образовательной технологией мы понимаем единство парадигмы, концепции и метода), используемых в дополнительном образовании.

В настоящее время в отечественном образовании сосуществуют разные парадигмы обучения и воспитания детей. А именно:

- традиционное обучение;
- развивающее обучение;
- личностно-ориентированное обучение;
- развивающее образование;
- практико-ориентированное обучение.

Изменение социально-экономической ситуации в стране привело к изменению **социального запроса** к обучению и воспитанию детей в условиях общего и дополнительного образования.

Осознан и принят социальный заказ на формирование такой личности, которая способна к вхождению в социум, характеризуемой сосуществованием различных социальных общностей и экономических систем.

Это потребовало переосмысления самой парадигмы образования и перехода от традиционной, так называемой адаптивно-дисциплинарной

модели обучения, на развивающие образовательные технологии. Изменение парадигмы образования здесь заключается в следующем. Традиционная парадигма обучения построена на принципе трансляции знаний учителем и воспроизведении его учениками. Правда, обычно к «знаниям» добавляют «умения» и «навыки», но с психологической точки зрения это спорный вопрос. Дело в том, что образовательные технологии, построенные на принципе трансляции (передачи), **провоцируют преимущественное развитие репродуктивных способностей** учащегося (от познавательных стереотипов восприятия, памяти и мышления до личностных стереотипов социального поведения). В то время как творческий потенциал учащегося, его продуктивные способности и личность развиваются, по сути, стихийно.

Более того, вследствие объявленной государством деидеологизации образования и социальной нестабильности страны в настоящее время остро встал вопрос социализации и индивидуализации детей и юношества. Естественно, социализация включает в себя такое развитие, обучение и воспитание ребенка, в результате которого он будет подготовлен к активной самостоятельной жизни в обществе, имея в виду как минимум семейный, профессиональный и социальный (личностный и межличностный) аспекты жизнедеятельности индивида.

Однако эта общая цель, за небольшим исключением, остается только **лозунгом**, потому что подготовку к активной жизни понимают чаще всего как подготовку к активной **профессиональной** деятельности — это, во-первых, и, во-вторых — как подготовку к жизни во **взрослом** возрасте, в обществе взрослых людей. Как будто до момента вступления в самостоятельную взрослую жизнь ребенку активно и полноценно жить не нужно. Любой педагог скажет: конечно, нужно! Но на практике он будет строить учебно-воспитательный процесс с ориентацией на достижение максимально высоких оценок. В то время как личностное развитие и даже развитие познавательных способностей будет рассматриваться как вспомогательное, как помогающее достигать более высокого уровня обученности.

Осознавая противоречие между социальным запросом на образование и традиционными методами обучения и воспитания, педагоги — ученые и практики — стали обращаться к поиску образовательных технологий, построенных на иных принципах, и прежде всего к развивающим и личностно-ориентированным подходам к обучению.

В настоящее время в соответствии с **целями обучения** и в этом смысле с точки зрения **дидактических оснований** выделены три категории таких образовательных парадигм:

а) *образовательные* (ускоренное и/или обогащенное обучение);

- б) *образовательно-развивающие*;
- в) *развивающие* (мышление и/или личность).

При этом кроме традиционного фронтального метода работы активно используются методы групповой и индивидуальной (индивидуальная программа обучения) работы.

Однако, за небольшим исключением, соотношение обучения и развития остается прежним. Обучение влечет за собой развитие учащихся в той мере, в какой предметная логика учебной дисциплины соответствует логике психологического развития способностей и личности учащихся. Понятно, что чаще всего эти логики не совпадают друг с другом, что заставляет педагогов обращаться к психологии за коррекционной поддержкой. Поэтому возникла необходимость выявления и анализа психологических исходных оснований построения традиционных и современных образовательных парадигм.

С точки зрения **психологических оснований** в настоящее время используются, как было отмечено ранее, три основных подхода к обучению и развитию:

- а) *дидактический* — углубление и расширение предметного обучения;
- б) *дидактико-психологический* — сочетание предметного обучения с психологическими уроками развития и поддержкой со стороны психологической службы;
- в) *психолого-дидактический (психодидактический)* — приоритетное использование психологических особенностей и закономерностей психического развития для построения образовательных технологий и систем.

Однако в этом случае возникает **новая проблема**: *каким образом построить учебную программу и сам процесс обучения и социализации, если речь идет о дополнительном образовании, для которого характерны разная готовность детей к обучению, разная мотивация, а также разные виды и уровни развития способностей и личности?*

Именно в этом случае на первый план выходит понятие **развивающей образовательной среды** как необходимого условия для раскрытия и развития творческого потенциала учащихся и педагогов, их способности быть субъектом своего познавательного и личностного развития (самореализации), а также формирования позитивной «Я-концепции».

Учитывая разнообразие контингента детей, педагогического состава и предметного содержания УДО, становится ясно, что в зависимости от конкретной студии, уровня способностей детей, от профессионального и личностного уровня педагога, в дополнительном образовании

могут использоваться разные методы обучения и социализации. Например, для хореографической студии характерны предварительный отбор, **традиционные методы** отработки навыков (показ учителем, повторение учеником, закрепление). В работе шахматной секции проявляются важнейшие особенности **развивающего обучения** — ученик становится субъектом, способным видеть проблемную ситуацию, выработать план действий, осуществлять контроль.

Дизайн-студия может служить примером реализации **личностно-ориентированного** дополнительного образования. Атлетическая гимнастика, ушу — примеры **развивающего** образования, где нет предварительного отбора (если только не противоречит показаниям по здоровью) и где целью становится создание условий для проявления и развития (саморазвития), благодаря чему создаются условия для самоактуализации как раскрытия творческого потенциала каждого ребенка.

Отсюда вытекает необходимость создания в УДО образовательной среды такого развивающего типа, когда имеет место сочетание как традиционных, так и развивающих методов обучения и социализации ребенка.

Для развивающего образования предметом развития выступает психическое развитие учащегося в целом. Оно включает в себя, кроме мышления, и перцептивную, и эмоциональную, и духовно-нравственную, и телесную сферы психики. В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечивать формирование и у ученика, и у педагога способности быть субъектом своего развития, как компонента системы «ученик(и)-учитель». Эта система также должна быть развивающейся потому, что, помимо традиционного субъект-объектного типа взаимодействия, должна иметь (обрести) субъект-субъектный тип взаимодействия, когда каждый ее компонент становится условием и средством развития другого. Необходимым условием этого является формирование и у ученика, и у учителя рефлексивного отношения к самому себе.

Однако нетрудно заметить, что при этом происходит изменение взаимоотношения между дидактическим и психологическим компонентами организации учебного процесса. Приоритет переходит от дидактики к психологии. Речь, конечно же, не идет о том, чтобы учебно-воспитательной работой теперь стали бы заниматься не педагоги, а психологи. Речь идет о том, что при разработке учебных программ, а также при проектировании и реализации их воплощения на конкретных занятиях сначала должны ставиться задачи **психического развития** учащихся. В то время как дидактическое содержание этих занятий должно быть использовано **как средство** личностного, художественного, физического развития ребенка.

Для этого, как отмечалось выше, у учащегося необходимо формировать способность быть **субъектом** процесса своего развития (социализации).

В итоге мы приходим к выводу, что поиск ответа на вопрос «Зачем учить?» определяет формирование у учащихся способности быть субъектом своего развития в качестве общей цели обучения и воспитания в УДО.

Соответственно, в качестве исходной парадигмы для разработки базовой концепции психолого-педагогического обеспечения проектирования и моделирования образовательной среды в учреждениях дополнительного образования мы выбираем парадигму развивающегося образования. Методом же ее реализации — создание развивающей образовательной среды (табл. 3.1).

Таблица 3.1.

Сравнение образовательных парадигм, используемых в дополнительном образовании

tabl3-1.doc

Продолжение

Таблица 3.1 (продолжение)

tabl3-1(2).doc

Кому учить (требования к педагогу)?

Специфика педагогического контингента в УДО отражает как разнообразие, так и факт отсутствия специального педагогического образования у многих педагогов УДО, а также специфический характер функционирования УДО (приуроченное ко второй половине дня, свободной от школьных уроков).

Исходя из вышесказанного становится ясно, что переход к развивающему образованию требует от педагогов осознанного (рефлексивного) понимания того, на какие психологические закономерности и особенности развития школьника они опираются при проектировании своей поурочной работы и тем более при создании авторских учебных

программ. В данном случае речь идет о создании авторских программ «психодидактического» типа, то есть программ, построенных на осознанном (отрефлексированном) использовании психологических оснований обучения и развития учащегося. В свою очередь, это предполагает наличие у педагогов соответствующей психологической грамотности и компетентности.

В этом случае мы считаем, что, кроме предметной, подготовка педагога дополнительного образования¹ должна включать в себя как минимум:

- понимание того, что представляет собой развивающее образование, в чем его отличие от традиционных форм обучения и воспитания и даже от того, что такое развивающее обучение;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях различной образовательной среды;
- знание о том, что такое образовательная среда и ее разновидности (семейная, школьная, внешкольная дополнительная и стихийная), ее субъекты, типы образовательной среды (догматическая, творческая и др.) и типы взаимодействия между ее субъектами (авторитарный, демократический, гуманистический и т. д.);
- знание методов дидактического проектирования учебного процесса, а для этого — умение выделить дидактические цели, выбрать адекватную дидактическую форму учебно-методического материала;
- умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между различными субъектами образовательной среды (с учащимися по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, со своим руководством);
- умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, **чему** учить, **как** учить и **зачем** учить? (см. раздел 2.1.4.)

Однако здесь имеется трудность. Дело в том, что формирование мышления у человека, в том числе и педагога, происходит через освоение той деятельности, которой в основном занимается данный человек. Большинство из нас занимается главным образом такими видами деятельности, основным содержанием которых является решение конкретно-практических (эмпирических) задач. А это естественно и неизбежно приводит к формированию мышления по эмпирическому

¹ Ранее мы говорили об этих требованиях вообще, а в данном случае повторяем их применительно к педагогам именно дополнительного образования.

стереотипу. Поэтому способы обучения, основанные на эмпирическом типе мышления, легко принимаются сознанием большинства педагогов. По этой же причине внедрение в педагогику способов обучения, основанных на теоретическом типе мышления, требует перестройки способа мышления (по теоретическому типу обобщения) и даже самой личности педагога (способности самому быть субъектом учебной деятельности).

Мы уже отмечали, что одним из основных психологических принципов развивающего образования является принцип «принятия другого» (см. раздел 2.1.4.). Поэтому ученик и учитель выступают по отношению друг к другу в роли равноправных партнеров, со-товарищей (то есть субъектов) по совместной деятельности в образовательном, учебно-воспитательном процессе. Для этого надо принять самого себя, свое «Я».

Как известно, профессиональная (преподавательская, учебная, административная и т. п.) деятельность и индивидуальный жизненный путь (опыт) формируют у каждого человека достаточно жестко воспроизводимые способы поведения в стандартных (повторяющихся) ситуациях. Такие способы, называемые также стереотипами, неосознанно определяют наше восприятие, мышление, поведение и общение. С одной стороны, это позволяет наработанными методами быстро и без чрезмерных усилий решать проблемы, возникающие в стандартных ситуациях, в том числе и при обучении. С другой стороны, в нестандартной ситуации указанные стереотипы индивидуального сознания не позволяют увидеть проблемность такой ситуации и все поле возможностей для ее разрешения.

Психологическая практика работы с учителями показывает, что преодоление указанной стереотипности восприятия, мышления и поведения является очень трудной задачей, которую нельзя решить традиционными (лекционными, семинарскими) методами профессиональной подготовки. Более эффективными здесь являются психологические тренинги, позволяющие учителю (или иному специалисту) осознать и изменить собственные стереотипы восприятия, мышления и поведения.

Из вышеизложенного следует, что *ключевым звеном* предлагаемой нами концепции является **создание образовательной среды развивающего типа**, то есть создающей условия для раскрытия творческого потенциала всех учащихся. Весь комплекс возможностей, обеспечиваемых конкретной образовательной средой, и составляет ее развивающий психолого-педагогический потенциал (табл. 3.2 и 3.3).

Таблица 3.2.

Ролевая схема субъектов развивающей образовательной среды в УДО

tab13-2.doc

Таблица 3.3.

Мотивация субъектов образовательной среды в УДО

tab13-3.doc

Продолжение

Таблица 3.3 (продолжение)

tabl3-3 (2) .doc

Учащиеся

Учащийся в УДО должен стать субъектом:

- 1) творчества в любой форме (в том числе в спонтанной, некультурной);
- 2) учебной деятельности (как условия развития способностей, необходимых для освоения данного вида деятельности);
- 3) процесса своего развития (всех сфер своей психики), что обеспечивает успешную социализацию. Для этого учащийся должен быть мотивированными, обладать исходным уровнем общего и специального развития (хотеть учиться, уметь учиться и обладать физической и пр. готовностью развития своих способностей).

Каждый ребенок имеет право на индивидуальность, то есть воспринимать, понимать, переживать и делать не так, как другие, а *по-своему*. Это означает, что оценивать работу учащегося необходимо не с целью установления соответствия его результатов образовательному стандарту, а с целью понимания того, что это несоответствие является следствием попытки учащегося проявить свою творческую природу или же следствием отсутствия знания (навыка), необходимого для выполнения данного задания.

Отсюда следует **индивидуальный** характер оценивания, когда учащегося оценивают не относительно **других**, а относительно себя самого «вчерашнего». В случае отрицательной оценки это естественно влечет задачу выявления **причин** таких результатов.

Различие детей обуславливается различием генетических (наследственных) предпосылок развития, различием семейного воспитания (семейной образовательной среды), различием в школьных достиже-

ниях, различием личного опыта жизни, различием актуального состояния учащегося в данный момент, половыми и возрастными различиями и, соответственно, различиями в ведущем типе деятельности (психическое развитие происходит в деятельности и через деятельность). Разный темп развития разных сфер сознания ребенка: телесной, эмоциональной и т. д. Различие в самооценке учащихся, то есть различное отношения учащегося к себе самому. И, следовательно, роль положительного подкрепления, поддержки, особенно в ситуации отрицательного оценивания результатов данного учащегося.

Необходимо отметить, что у одаренных и вообще нестандартных детей **индивидуальность** «в квадрате» — обычная, помноженная на специфику нестандартности.

Педагог в УДО

Педагог является ключевой фигурой в создании образовательной среды, способствующей развитию творческой природы ребенка.

Поэтому педагог в УДО должен:

- 1) знать, кто и зачем пришел заниматься, и, соответственно создать условия для удовлетворения его познавательной активности и формирования (пробуждения) интереса к учению;
- 2) определить свой личностный статус в дополнительном образовании, то есть определить для себя, какие собственные интересы он удовлетворяет (самоактуализация) и какие потребности детей? Исходя из этого — определить цели, задачи и методы своей работы в дополнительном образовании, чтобы строить ее с наибольшей пользой или с наименьшими потерями для себя (своего статуса и здоровья) и для здоровья и развития детей;
- 3) определить свою образовательную парадигму (цели обучения — развитие ЗУНов или же личностное и физическое развитие ребенка, отработка новой методики обучения, методы обучения — традиционные, личностно-ориентированные, развивающие);
- 4) понять, какая поддержка и в какой мере нужна со стороны администрации, психолога, родителей (помещение, финансы, оборудование, диагностика и коррекция развития способностей детей, выездные мероприятия и т. п.).

Таким образом, основные проблемы здесь — это проблемы определения индивидуальности педагога и учащихся и построения учебного процесса, включая стиль и характер взаимодействия с учащимися с учетом этой индивидуальности.

Психолог в УДО

Функции практического психолога, работающего в образовании, включая дополнительное образование, не могут ограничиваться только психодиагностикой при отборе детей и оценке их способностей и психологическим консультированием детей, педагогов, родителей. Не менее важно, чтобы психолог обеспечивал бы **рефлексивный компонент** проектирования и обеспечения развивающей образовательной среды в учреждениях дополнительного образования. Для этого нужно произвести:

- определение совместно с руководителем психологической и дидактической специфики (миссии, как сейчас говорят) данного учреждения дополнительного образования и соответствующих целей учебно-воспитательного процесса. В качестве такой цели (и специфики УДО) мы полагаем создание развивающей образовательной среды, то есть среды, способствующей развитию творческих способностей детей как проявления психической природы их развития: участие в проектировании и реализации образовательной среды, способствующей раскрытию творческих способностей учащихся;
- определение (совместно с руководством и педагогами) образовательной парадигмы УДО, то есть ориентация учебно-воспитательного процесса на личностное развитие учащихся, на формирование у них способности к саморазвитию, то есть способности быть субъектом процесса своего развития, если речь идет о парадигме развивающего образования;
- психологическое сопровождение и поддержку детей, обучающихся по программам с различным предметным содержанием и разной степенью сложности;
- отбор и психолого-педагогическую экспертизу имеющихся авторских программ и помощь в их разработке или усовершенствовании, в первую очередь для выявления и осознания (рефлексии) психологических и дидактических методов, на которых построена данная программа;
- организацию психолого-педагогического мониторинга эффективности выбранных программ, включая разработку критериев и диагностических методик такого мониторинга;
- повышение психологической и дидактической квалификации педагогов и администрации УДО (включая лекции, семинары, тренинги, индивидуальную работу);
- выявление и диагностику уровня развития творческих способностей у детей, пришедших в УДО, включая изучение мотивации детей и родителей.

Требования к учебным программам дополнительного образования

Важнейшее требование — соответствие программы психологическим закономерностям и особенностям развития способностей и личности учащихся. Это требует организации психолого-педагогической экспертизы (о чем будет сказано ниже) и мониторинга их эффективности и экологичности (физиологической и психологической безопасности).

Авторские учебные программы должны проходить и **психолого-педагогическую экспертизу** до их включения в учебный процесс, и психолого-педагогический **мониторинг** в ходе их применения в учебном процессе, дабы их использование не принесло вред физическому и психическому (психологическому) здоровью учащихся.

Отдельно выделим требования к УДО. Эти учреждения, как подсистема развивающегося столичного образования, должны стать одним из его субъектов, то есть учреждениями, которые существуют благодаря тому, что практически воплощают в своей деятельности основные принципы и закономерности развивающегося образования и тем самым обеспечивают развивающийся характер программы «Столичное образование».

Так, УДО, выстраивая систему отношений с другими образовательными и необразовательными учреждениями столичного региона, становится тем самым одним из средств социального развития этого региона — муниципального, окружного и городского уровня.

С психологической точки зрения учебно-воспитательный процесс в УДО должен:

- иметь **развивающий** характер, то есть должен быть направлен прежде всего на развитие природных задатков, на реализацию интересов детей и на развитие у них общих, творческих и специальных способностей. Соответственно, достижение учащимися определенного уровня знаний-умений-навыков должно быть не самоцелью построения учебного процесса в УДО, а **средством** многогранного развития личности ребенка и его способностей;
- быть **разнообразным** как **по форме** (разные типы занятий: групповые и индивидуальные, теоретические и практические, исполнительские и творческие, «строгие» и игровые), так и **по содержанию**, то есть способствующие развитию разных способностей детей (физических и интеллектуальных, эмоциональных и личностных);
- обеспечивать такое многообразие видов деятельности и форм их осуществления, которое позволило бы разным детям с разными интересами и проблемами найти для себя занятие по душе (табл. 3.4).

Социализация в различных образовательных средах

tabl3-4.doc

3.4.4. 0 психолого-педагогической экспертизе авторских программ УДО

Главным содержанием психолого-педагогической экспертизы авторских программ стало выявление и научно-методическая поддержка программ нового типа (то есть основанных на **психодидактической парадигме** и, соответственно, выражающих рефлексивную позицию педагога как субъекта образовательной среды).

В качестве важнейших критериальных показателей экспертизы авторских программ выступили следующие (четко обозначенные в выступлении *Г. П. Будановой* на городской конференции по инновационным процессам 24 августа 1999 года):

- актуальность (востребованность личностью и обществом);
- перспективность (соответствие требованиям психодидактической парадигмы дополнительного образования);
- реализуемость (возможность выполнения в разумные сроки);
- многообразии предлагаемых видов деятельности (свобода выбора);
- ресурсная обеспеченность (материалы, оборудование, организационно-методический и психологический ресурсы);
- привлекательность (учет мотивации учащихся);
- осознанность (сознательный выбор самим учащимся вида деятельности и результата, к которому он стремится);

- доступность видов и форм деятельности (учет возрастных и иных особенностей учащихся).

Проведенная нами экспертиза авторских учебных программ педагогов ЦРТДЮ «Радужный» показала, что независимо от предметного содержания в самом общем виде все они делятся на две группы. В одну группу попадают программы, основная цель которых ориентирует педагога и учащегося на овладение навыками по данному предмету, а в другую — программы, ориентирующие на пробуждение и развитие потребности учащихся к проявлению и развитию творческих форм самовыражения. В качестве примера последней приведен пример экспертизы текста авторской программы *Е. Н. Свительской «Музыкальное развитие и воспитание детей в ансамбле»*.

3.4.5. Оценка образовательной среды учреждения дополнительного образования ЦРТДЮ «Радужный» (методика векторного моделирования)¹

Для экспертной оценки вида образовательной среды ЦРТДЮ и ее развивающего эффекта нами была использована методика векторного моделирования (автор *В. А. Ясвин*, приложение 1), но в том же модернизированном нами виде (то есть без учета «социального ветра»), который был описан в предыдущей главе (см. раздел 3.3.3.).

Всего в исследовании участвовали 195 учащихся ЦРТДЮ в возрасте от 8 до 15 лет. Полученные данные в процентном отношении представлены на рис. 3.2.

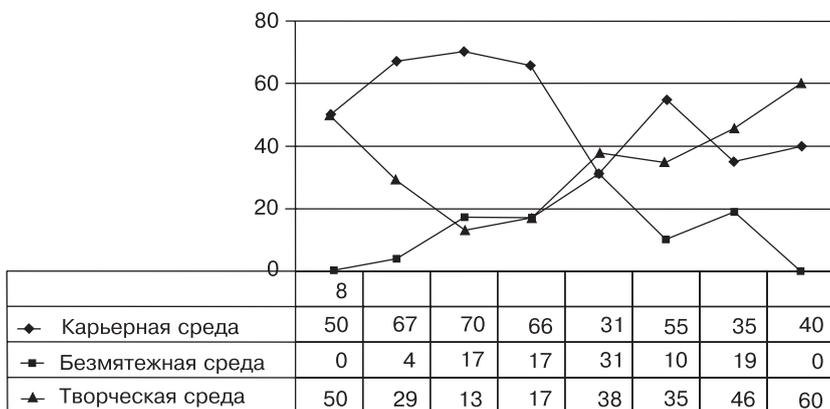
Как видно из рисунка, в учреждении дополнительного образования представлены три типа образовательной среды, среди которых доминирует карьерная среда. Воспринимают образовательную среду как творческую испытываемые младшей и старшей возрастной групп.

При этом если для учащихся младшего возраста (8–9 лет) такая оценка может объясняться своеобразным «эффектом новизны», поскольку чаще всего именно в этом возрасте дети приходят на занятия в УДО, то для старшей возрастной группы оценка образовательной среды как творческой отражает контраст с привычной школьной средой.

В средней возрастной группе (особенно в возрастной когорте 12 лет) наиболее высока потребность в безмятежной среде и отвержение карьерной среды, что связано, по-видимому, с переходом к общению как

¹ Выполнена нашим соискателем *Ш. Р. Хисмбеевым* (2005), Центр развития творчества детей и юношества «Радужный» ЮУО г. Москвы (директор — *Л. М. Богатырева*, научный руководитель — *В. И. Панов*).

ведущему типу деятельности. В дальнейшем оценка среды как безмятежной постепенно снижается, что, по-видимому, отражает процесс личностного роста и релаксационной функции УДО.



Ось абсцисс — возраст учащихся.

Ось ординат — проценты (для каждого возраста совокупность всех ответов составляет 100 %).

Рис. 3.2. Распределение оценок учащимися УДО типа образовательной среды

Заключение

В результате изменения стратегических ориентиров развития российской системы образования происходит изменение учебных и воспитательных целей образования. Это изменение происходит в направлении от «*знаниевой*» парадигмы, ориентированной на допрофессиональную подготовку, к «*компетентностной*» парадигме, обеспечивающей формирование у школьника таких его познавательных и личностных способностей, которые обеспечивали бы его готовность к профессиональному, политическому и социальному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия.

В психологическом отношении указанное изменение целей образования смещает акцент с преимущественного развития предметно-условленных познавательных способностей школьников на создание условий (образовательной среды), необходимых для полифункционального развития познавательной и личностной сферы школьника. В первую очередь его способности к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению (произвольной регуляции) своей познавательной и социальной активности.

Происходящая вследствие указанных причин смена образовательных парадигм, а также изменение представлений о развитии способностей учащихся в ходе обучения и понимания субъекта в системе образования приводят:

- к необходимости рефлексивного анализа соответствия традиционно используемых содержания и методов обучения и новых целей обучения, развития и социализации обучающихся;
- к осознанию того, что реализация стратегических целей модернизации российского образования не может быть обеспечена традиционными технологиями обучения, построенными на передаче (трансляции) предметных знаний-умений-навыков;
- к широкому использованию личностно-ориентированных и развивающих образовательных технологий, что требует превращения знаний-умений-навыков по учебным предметам из цели обучения

в средство развития познавательных, личностных и иных способностей обучающихся;

- к необходимости создания образовательной среды как такой совокупности условий для обучения, развития и социализации обучающихся, которая обеспечивает возможность проявления и развития способностей обучающихся в соответствии с их природными задатками и интересами, с одной стороны, и социальным запросом на образование, с другой;
- к пониманию того, что в качестве предмета теории и практики развивающего образования начинают выступать не только образовательные технологии, но и образовательная среда, ее типология, проектирование и моделирование (то есть практическое воплощение проекта образовательной среды в конкретных условиях), а также образовательные системы как системное единство образовательных технологий, образовательной среды, типа (вида) образовательного учреждения и системы управления им;
- к расширению объекта психологического исследования (экспертизы, проектирования), когда в качестве такового начинают выступать образовательные технологии, образовательная среда и образовательные учреждения как субъекты образовательных систем и развивающегося образования в целом.

В итоге на первый план выходит необходимость экспертизы и проектирования развивающих образовательных систем, включая образовательные технологии и образовательную среду, посредством рефлексии психологических оснований их построения. Понятно, что в полном объеме в одной книге это сделать невозможно. Поэтому в данной книге представлен именно опыт и определенный этап подобной рефлексии, осуществленной автором и его коллегами. Есть другие варианты и другой опыт в понимании и реализации психодидактического подхода к проблемам современного образования (см., например, работы последних лет таких авторов, как: *Е. Д. Божович, Г. Г. Граник, М. А. Холодная, Н. Б. Шумакова, И. С. Якиманская, Е. Л. Яковлева, В. А. Ясвин* и др.).

В завершение книги и учитывая, что психодидактика находится на этапе своего становления, позволю себе определить основные перспективные направления ее дальнейшего развития.

Учитывая, что психодидактика лежит на стыке психологии, дидактики и практической деятельности образовательных учреждений разного вида, в практическом отношении целью реализации психодидактического подхода к образованию является разработка новой модели организации фундаментальных и практико-ориентированных исследований. Такая

модель осуществляет на практике интеграцию академических и вузовских исследований, а также апробацию их результатов в практической работе образовательных учреждений, работающих в системах общего, высшего, дополнительного и негосударственного образования.

В соответствии с этим в рамках психодидактического подхода необходимо решение следующих задач:

- разработка таких методологических, теоретических, экспериментальных и методических аспектов психодидактики, которые обеспечивают превращение содержания и способов обучения из целевой установки системы образования в психолого-педагогическое средство познавательного, физического (телесного), социального (личностного) и духовно-нравственного развития обучающихся и педагогов;
- выявление и обобщение психологических, экопсихологических и дидактических принципов, понятий и методов, которые могут быть использованы в качестве исходных оснований для разработки психодидактических аспектов развивающего образования и которые могут обеспечить инновационный характер развития образовательных учреждений;
- разработка психолого-дидактических оснований построения образовательных технологий и систем (в том числе системы оценивания), которые содействуют формированию у обучающихся способности быть субъектом своего индивидуального и социального развития (самого себя, своей семьи, своей страны и планеты);
- разработка учебных программ, курсов и практикумов, научно-методических и учебно-методических материалов (учебников, пособий), а также образовательных технологий и систем, учитывающих психологические (индивидуально-типологические) особенности, интересы и способности обучающихся — с одной стороны, имеющих здоровьесберегающий характер — с другой стороны, и с третьей стороны — обеспечивающих опережающий характер развития и социализации обучающихся в соответствии с перспективами развития современной России и мира в целом;
- проведение теоретических и прикладных исследований по проектированию и экспертизе качеств образовательной среды как системы возможностей для успешного обучения, развития и социализации обучающихся;
- разработка моделей образовательных систем, образовательных и научно-образовательных учреждений, реализующих психодидактические принципы современного образования на инновационной основе.

Принципы и модели образовательных систем, предусматривающие превращение развития образования в средство социального развития региона и страны;

- разработка психолого-педагогических проблем и методов повышения квалификации педагогических работников, осваивающих и практически реализующих современные образовательные технологии.

И как говорили древние: пусть придут другие и сделают лучше.
Успехов Вам, дорогой читатель!

Литература

1. 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года) / Под ред. В. И. Панова. — М.-Самара, 2001.
2. 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М., 2000.
3. 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 года). Тезисы. — М., 2003.
4. 3-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы конференции / Под общ. ред. В. И. Панова и А. В. Иващенко. — М., 2005.
5. *Абрамова Ю. Г.* Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды. Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1995.
6. *Акопова Э. С., Алексеева Л. Н., Кабасси А., Коновалова Е. В.* Развитие способности воображения в дошкольном и начальном школьном возрасте: экспериментальная программа для детского сада и начальной школы / Методическое пособие для воспитателей и учителей. — М., 2005.
7. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. — М., 1995.
8. *Андреев В. И.* Учебный курс для творческого саморазвития. — Казань, 2000.
9. *Бабаева Ю. Д.* Психологический тренинг для выявления одаренности. Методическое пособие / Под ред. В. И. Панова. — М., 1997.
10. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. — СПб., 2002.
11. *Барабанщиков В. А.* Объект восприятия: ситуационный подход // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М.-Самара, 2001. — С. 110–117.
12. *Белова Е. С.* Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. — М., 1998.
12. *Библер В. С.* Культура и образование // Библер В. С. На гранях логики культуры. — М., 1997.
13. *Богатырева Л. М.* Дополнительное образование и здоровье учащихся // Здоровье детей и школа. Сборник материалов научно-практической конференции педагогических коллективов экспериментальных школ РАО (24 августа 2004 года). — М., 2005. — С. 30–33.
14. *Богатырева Л. М.* Проблемы научного обеспечения развития природных склонностей и творческих способностей детей в условиях дополнительно-

- го образования // Материалы городской научно-практической конференции «Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования» (Москва, 19 февраля 1997 года). — М., 1997. — С. 46–50.
15. *Богатырева Л. М.* Развитие личности ребенка в творческой образовательной среде учреждения дополнительного образования // Федеральные и региональные аспекты проблемы поддержки одаренных детей в России. — Сургут, 2001. — С. 74–81.
16. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. — М., 2002.
17. *Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А.* Психология усвоения знаний в школе. — М., 1959.
18. *Божович Е. Л.* Психодидактические вопросы развития школьника как субъекта учения // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. — М.-Воронеж, 2000. — С. 6–25.
19. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. — М., 1995.
20. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). — М., 1999.
21. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. — М., 1984.
22. *Василюк Ф. Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал, 1995, т. 16 — № 3. — С. 90–101.
23. *Вачков И. В., Дерябо С. Д.* Окно в мир тренинга: Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: Учебное пособие. — СПб., 2004.
24. Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования / Материалы городской научно-практической конференции (Москва, 19 февраля 1997 года). — М., 1997.
25. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Детская психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1982.
26. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. — М., 1984.
27. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1991.
28. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966.
29. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. — М., 1959. Т. 1. — С. 441–469.
30. *Герасимова Т. Ю.* Развитие способности к психической саморегуляции у подростков с помощью метода аутогенной тренировки // Прикладная психология, 1999. — № 5. — С. 75–85.
31. *Герасимова Т. Ю., Панов В. И.* Эмоциональная и интеллектуальная регуляция в напряженной образовательной среде // Первая российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 3–5 декабря). — М., 1996. — С. 36–37.

32. Герасимова Т.Ю., Панов В. И., Хромова Т. В. Напряженная образовательная Среда как условие развития учащегося // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы. Тезисы докладов научной конференции Института психологии. — М., 1997. — С. 171–172.
33. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. — М., 1988.
34. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. — М., 1993.
35. Горбов Ф.Д., Лебедев В. П. Психоневрологические аспекты труда операторов. — М., 1975.
36. Горбунов Г. Д. Учись управлять собой. — Л., 1976.
37. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Из опыта создания структуры учебника по русскому языку // Проблемы школьного учебника. — М., 1984.
38. Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М. Методические рекомендации авторам книг для учащихся. — М., 1988.
39. Граник Г. Г., Соболева О. В. Путешествие в Страну Книги. Учебный комплект для 1–4 классов. — М., 1997–1998.
40. Гройсман А. Л. Психогигиена школьника. — М., 1986.
41. Грошева О.В., Наянова М. В., Панов В. И. Опыт применения методики векторного моделирования для оценки образовательной среды // 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 года). Тезисы. — М., 2003. — С. 105–107.
42. Гуревич К. М. Проблемы дифференциальной психологии. — М.-Воронеж. 1998.
43. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
44. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996.
45. Дерябо С. Д. Диагностический анализ эффективности образовательных сред / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. М., 1997.
46. Джакупова С.М. Психологическая структура обучения. — Алматы, 2004.
47. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб., 1999.
48. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М., 1990.
49. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. — М., 1985.
50. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
51. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. — 2005. — № 11.
52. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. — М., 2002.
53. Ивошина Т. Г. Вопросы определения оснований построения развивающего образовательного пространства школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года) / Под ред. В. И. Панова. — М.-Самара, 2001. — С. 188–192.
54. Ивошина Т. Г. Вопросы определения оснований построения развивающего образовательного пространства школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года) / Под ред. В. И. Панова. — М.-Самара, 2001. — С. 188–192.

55. Известия Российской Академии образования. — М., 2000. — № 2.
56. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения. — М., 1986.
57. Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западного опыта // Сб. статей. Ч. 2. — СПб., 1997.
58. Исследования по проблеме психических состояний. Тематический выпуск. // Мир психологии, 1998. — № 2.
59. *Карне М.* Существо проблемы // Одаренные дети / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. — М., 1991. — С. 149–168.
60. *Карпова Н. Л., Панов В. И.* Психические состояния // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. В. В. Рубцова. Т. I. Кн. 2. — М., 2004. — С. 316–350.
61. *Кезина Л. П.* Социально-психологические основы развития образования (на примере столичного образования). Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1995.
62. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике. — Рига, 1995.
63. *Климов Е. А.* О среде обитания человека глазами психолога // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года) / Под ред. В. И. Панова. — М.-Самара, 2001. — С. 7–9.
64. *Ковалев Г. А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии, 1993. — № 1.
65. *Ковалев Г. А., Абрамова Ю. Г.* Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства / Под ред. В. П. Лебедевой, В. П. Панова. — М., 1996. — С. 189–199.
66. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В. В. Рубцова. — М., 1996.
67. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. — М., 1980.
68. *Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии, 1995. — № 1.
69. Концепция модернизации российского образования до 2010 года. — М., 2002.
70. Краткое руководство по работе с одаренными детьми: Кто они такие, как их опознать, как им помогать расти и развиваться / Под ред. Л. В. Поповой и В. И. Панова. — М., 1997.
71. *Круглова Н. Ф.* Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / Под общ. ред. О. А. Конопкина и В. И. Панова. — М., 2004.
72. *Круглова Н. Ф., Конопкин О. А., Панов В. И.* Возможность регуляторно-когнитивной диагностики скрытой одаренности // Одаренные дети: теория и практика. Материалы Российской конференции (Москва, 28–30 марта 2001 года). Дополнительный выпуск / Под ред. В. И. Панова. — М.-Ярославль, 2001. — С. 25–41.

73. *Круглова Н. Ф., Панов В. И.* Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности и школьная неуспешность // Прикладная психология, 2001 — № 5. — С. 40–51.
74. *Кудрявцев В. Т.* Рекорд — Старт: Программа дошкольной ступени в системе гимназического образования (общие положения, основные программные и подпрограммные области). — М., 1998.
75. *Курнешова Л. Е.* Социально-психологические основы построения региональных программ развития образования (на примере столичного образования). Дисс... канд. психол. наук. — М., 1996.
76. *Ларионова Л. И., Алаева Н. А., Щецова Е. В.* Теоретические подходы и методики по изучению одаренных детей: Учебное пособие. — Иркутск, 2001.
77. *Лебедева В. П.* Проектирование образовательных систем (пособие по самообразованию). — Черноголовка, 1999.
78. *Лебедева В. П.* Основные направления самообразования педагогических работников по проектированию образовательных систем. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2000.
79. *Лебедева В. П., Орлов В. А.* Одаренный ребенок в массовой общеобразовательной школе // Учителю об одаренных детях / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. — М., 1997.
80. *Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И.* Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию. // Педагогика, 1996. — № 5..
81. *Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И.* Психодиактические аспекты развивающего образования // Педагогика, 1996а — № 6.
82. *Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И.* Психодиактические аспекты проектирования образовательной среды (Из опыта работы школ ЦКФЛ РАО в пос. Черноголовка) // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент: Сборник научных трудов / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. — М., 1999. — С. 275–280.
83. *Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И.* Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды // Первая российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 3–5 декабря). — М., 1996. — С. 101–103.
84. *Лебедева В. П., Орлов В. А., Ясвин В. А.* Индивидуальные траектории образования учащихся профильной школы // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. — М., 2002. — С. 307–312.
85. *Лебедева В. П., Панов В. И.* Психодиактические аспекты проектирования образовательной среды // Проектирование образовательных сред в педагогической практике / Под ред. В. П. Лебедевой. — Черноголовка, 1999. — С. 3–73.
86. *Лебедева В. П., Панов В. И.* Формирование профессионального сознания учителя в условиях развивающего образования // Профессиональное образование. — Казань, 2002. — № 1. — С. 3–14.

87. *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. — М., 1964.
88. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. — М.-Воронеж, 1997.
89. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — Нальчик, 1996.
90. *Леонтьев А. А.* Проблемы развития психики. — М., 1972.
91. *Леонтьев А. А.* Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского // Психологическая наука и образование, 1998. — № 1. — С. 5–21.
92. *Леонтьев А. А.* Избранные психологические произведения. — М., 1983.
93. *Ляудис В. Я.* Принципы психолого-педагогического проектирования инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика. — М., 1994. — С. 13–32.
94. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.
95. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
96. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии, 1982. — № 4. — С. 5–17.
97. *Матюшкин А. М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии, 1989. — № 6.
98. *Матюшкин А. М.* Одаренность и творчество // Учителю об одаренных детях / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. — М., 1997. — С. 131–162.
99. *Матюшкин А. М.* Мышление, обучение, творчество. — М.-Воронеж, 2003.
100. *Мельникова Е. Л.* Проблемный урок или как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. — М., 2002.
101. *Менчинская Н. А.* Проблемы учения и умственного развития школьника. — М., 1989.
102. *Мерлин В. С.* Проблемы экспериментальной психологии личности // Ученые записки / Под ред. В. С. Мерлина. Т. 77. Вып. 6. — Пермь, 1970.
103. *Мкртычян Г. А.* Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика: Монография. — Н. Новгород, 2002.
104. *Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. В. В. Рубцова. Т. III. — М., 2004.*
105. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. — М.-Воронеж, 1998.
106. *Наенко Н. И.* Психическая напряженность. — М., 1976.
107. *Наянова М. В.* Педагогические условия и средства управления комплексом непрерывного образования. — Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1994.
108. *Наянова М. В., Панов В. И.* Коммуникативно-развивающая модель образовательной среды // 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 года). Тезисы. — М., 2003. — С. 134–137.
109. *Наянова М. В., Панов В. И.* Диалог как принцип и условие развивающей образовательной среды // Вестник РУДН, серия: Психология и педагогика, 2003а — № 1. — С. 146–154.

110. *Наянова М. В., Чуракова Н. А.* Университет Наяновой: развитие системы непрерывного образования в учебном заведении нового типа. — Самара, 1999.
111. *Наянова М. В., Чуракова Н. А.* Основания и перспективы непрерывного образования в Самарском муниципальном университете Наяновой. — Самара, 2000.
112. *Небылицин В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. — М., 1976.
113. *Немчин Т. А.* Пути и средства управления нервно-психическим напряжением // Психология и управление. — Л., 1979. — С. 134–138.
114. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. — М., 1991.
115. Организационно-методические рекомендации по переходу образовательной системы Л. В. Занкова на четырехлетнее начальное обучение. — М., 1998.
116. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. Составители: Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская. — М., 1997.
117. *Панов В. И.* Психологические основы двух теорий обучения // Учителю о психологии (Пособие для учителя) / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. — М., 1997. — С. 55–89.
118. *Панов В. И.* Зачем нужна учителю эта книга об одаренности и об одаренных детях? // Учителю об одаренных детях. — М., 1997а. — С. 318–342.
119. *Панов В. И.* Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности // Прикладная психология, 1998. — № 3. — С. 33–48.
120. *Панов В. И.* От развивающего обучения к развивающему образованию // Известия Российской академии образования, 2000. — № 2. — С. 60–69.
121. *Панов В. И.* Одаренные дети: выявление-обучение-развитие // Педагогика, 2001 — № 4. — С. 30–44.
122. *Панов В. И.* Проблема психических состояний и экпсихологический подход // Психология психических состояний: Сб. статей. Вып. 3 / Под ред. А. О. Прохорова. — Казань, Набережные Челны, 2001а. — С. 35–63.
123. *Панов В. И.* К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование, 2001б. — № 2. — С. 14–20.
124. *Панов В. И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. — М., 2004.
125. *Панов В. И.* Психологические аспекты построения образовательных технологий как условие оптимизации развития // Мир психологии, 2004а. — № 1. — С. 33–44.
126. *Панов В. И.* Одаренность и одаренные дети: Экпсихологический подход. — М., 2005.
127. *Панов В. И., Карпова Н. Л.* / Отв. ред.: Психические состояния // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. В. В. Рубцова, Т. И. Кн. 2. — М., 2004. — С. 316–350.

128. *Панов В. И., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С.* Психолого-дидактическая система «Одаренные дети: выявление — обучение — развитие» // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. В. В. Рубцова. Т. III. — М., 2004. — С. 273–282.
129. *Панюкова Ю. Г.* Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обыденной жизни: Монография. — Красноярск, 2003.
130. Педология / *И. А. Мещерякова* // Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб., 2004. — С. 381–382.
131. Первая российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 3–5 декабря). — М., 1996.
132. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. — М., 2000.
133. *Поливанова К. Н., Ермакова И. В.* Образовательная среда урока в разных типах школ / Психологическая наука и образование, 2000. — № 3.
134. *Поливанова К. Н., Ермакова И. В.* Образовательная среда урока: психологическая характеристика // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М., 2000. — С. 205–207.
135. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. — М., 1976.
136. *Попова Л. В.* Подготовка учителя к работе с одаренными // Учителю об одаренных детях / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. — М., 1997. — С. 49–73.
137. Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция). Вып. 1. / Под ред. В. И. Панова. — М., 2000.
138. Проектирование образовательных сред в педагогической практике / Под ред. В. П. Лебедевой. — Черноголовка, 1999.
139. *Прохоров А. О.* Психические состояния и их проявления в учебном процессе. — Казань, 1991.
140. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М. К. Акимовой и К. М. Гуревича. — СПб., 2005.
141. Психологическая наука в СССР. В 2-х томах. — М., 1960.
170. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. — М., 1996.
142. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д. В. Ушакова. — М., 2000.
143. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В. Д. Шадрикова. — М., 1998.
144. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е. Д. Божович. — М., 2005.
145. Результаты пилотажного исследования оценки образовательных микросред, Научный отчет ЦКФЛ РАО, 1999.
146. *Ривина И. В., Ермакова И. В.* Эмоциональные отношения школьников к учению в разных образовательных средах // Психология и ее приложения. Психология как профессия. Ежегодник РПО. Т. 9. Вып. 3. — М., 2002.

147. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М., 1946.
148. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М., 1987.
149. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. — М.-Воронеж, 1996.
150. *Рубцов В. В.* Развитие образовательной среды региона. — М., 1997.
151. *Рубцов В. В.* Модель развивающей образовательной среды // Учитель о психологии / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. — М., 1997а.
152. *Рубцов В. В.* Психологическая поддержка современного образования / Известия Российской академии образования. — М., 1999. — С. 49–58.
153. *Рубцов В. В.* Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М., 2000. — С. 176–177.
154. *Рубцов В. В.* О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М.-Самара, 2001. — С. 77–81.
155. *Рубцов В. В., Ивошина Т. Г.* Проектирование развивающей образовательной среды школы. — М., 2002.
156. *Рубцов В. В., Панов В. И., Поливанова Н. И.* Психологическое проектирование и экспертиза образовательной среды // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. В. В. Рубцова. Т. III. — М.: 2004. — С. 246–258.
157. *Рубцов В. В., Улановская И. М., Поливанова Н. И.* и др. Образовательная среда школы: оценка развивающего эффекта // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л. Г. Щукиной. — М., 1999.
158. *Савенков А. И.* Одаренный ребенок в массовой школе. — М., 2001.
159. Самоопределение школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения: Пособие для учителя / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер, Н. Ф. Родичев и др. / Под ред. С. Н. Чистяковой. — М., 2005.
160. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М., 1998.
161. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М., 2000. — С. 172–176.
162. *Смирнов А. А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — М., 1975.
163. *Смирнов В. Н.* Система управления многопрофильным инновационным образовательным учреждением / Под ред. Г. В. Мухаметзяновой. — Красноярск, 1999.
164. *Столин В. В.* Самосознание личности. — М., 1983.

165. *Сунцова А. С.* Педагогическая оценка критических состояний подростков. Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. — Ижевск, 1996.
166. *Теплов Б. М.* Избранные труды: в 2 т. Т. 1. — М., 1985.
167. *Томас К.* Переживание образов. Высшая ступень аутогенной тренировки. — М., 1994.
168. *Улановская И. М.* Подход к классификации образовательных сред // Психология и ее приложения. Психология как профессия (исследователь, практик). Ежегодник РПО. Т. 9. Вып. 3. — М., 2002.
169. Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие / Под ред. В. С. Лазарева. — М., 1997.
170. Учителю о психологии / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. — М., 1997.
171. Учителю об одаренных детях / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. — М., 1997.
172. Учителю об экологии детства: Пособие для учителя / Под ред. В. Лебедевой, В. Панова. — М., 1996.
173. *Фельдштейн Д. И.* Социальное развитие в пространстве-времени Детства. — М., 1997.
174. *Филимоненко Ю. И.* Факторы успешности профилактики утомления с помощью психической саморегуляции. Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. — Л., 1982.
175. Философский энциклопедический словарь. — М., 1983.
176. *Хисамбеев Ш. Р.* Мотивация достижения как фактор социализации учащихся дополнительного образования. Диссер. ... канд. психол. наук. — М., 2005.
177. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. — М.-Томск, 1996.
178. *Хромова Т. В.* К проблеме микрокризиса как метода развития одаренных детей // Федеральные и региональные аспекты проблемы поддержки одаренных детей в России. — Сургут, 2001. — С. 35–49.
179. *Хромова Т. В.* Школьные учителя и одаренные дети // Учителю об одаренных детях / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. — М. 1997. — С. 37–48.
180. *Хромова Т. В., Панов В. И.* Обучение и развитие одаренных детей: опыт и перспективы работы (лицей № 1524, Москва) // Международная конференция, посвященная памяти Я. А. Пономарева «Творчество: взгляд со всех сторон» (15–17 сентября 2005 года, г. Москва). — М., 2005.
181. *Хромова Т. В., Панов В. И., Колосова М. А.* Образовательная среда для обучения и развития детей с разными видами одаренности (лицей № 1524 ЮВУО г. Москвы) // Работа с одаренными детьми в образовательных учреждениях Москвы. Выпуск 2. Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» / Отв. редактор Л. Е. Курнешева. — М., 2004. — С. 30–49.
182. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Доклады 4-й Всероссийской дистан-

- ционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа — 10 сентября 2002 года). — <http://www.eidos.ru/conf/2002/>.
183. *Черноушек М.* Психология жизненной среды — М., 1989.
184. *Шадриков В. Д.* Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова. — М., 1991. — С. 7–21.
185. *Шварц И. Е.* Внушение в педагогическом процессе. — Пермь, 1971.
186. Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества / Под ред. В. А. Ясвина и В. А. Карпова. — М., 2001.
187. *Шумакова Н. Б.* Обучение и развитие одаренных детей в школе // Учителю об одаренных детях. — М., 1997. — С. 203–233
188. *Шумакова Н. Б.* Обучение и развитие одаренных детей. — М.-Воронеж, 2004.
189. *Щебланова Е. И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. — М.-Воронеж, 2004.
190. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника. — М., 1970.
191. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.
192. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок. — М., 1996.
193. *Юркевич В. С.* Развивающий дискомфорт как принцип и метод работы с одаренными детьми // Одаренные дети: теория и практика. Материалы Российской конференции (г. Москва, 28–30 марта 2001 года). Дополнительный выпуск / Под ред. В. И. Панова. — М.-Ярославль, 2001. — С. 41–51.
194. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.
195. *Якиманская И. С.* Психологические основы математического образования: Учеб. пособие для студ. педвузов. — М., 2004.
196. *Яковлева Е. Л.* Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Под ред. В. И. Панова. — М., 1997.
197. *Ясвин В. А.* Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. — М., 2000.
198. *Ясвин В. А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В. И. Панова. — М., 1997.
199. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Науч. ред. В. П. Лебедевой, В. П. Панова. — Черноголовка, 1997.
200. *Guilford J. P.* Intellectual Factors in Productive Thinking // Explorations in Creativity, N.Y., 1967.
201. *Torrance E. P.* Education and creativity // Creativity: progress and potential / By ed. C. Taylor. N.Y.: McGraw Hill, 1964.
202. *Torrance E. P.* Growing up creatively gifted: a 22-year longitudinal study / Creative child and adult quarterly. 1980. V. 5. P. 148–170.

Приложение 1

Сокращенный вариант методики векторного моделирования типа образовательной среды (автор В. А. Ясвин, 1997, 2000)

Для построения в указанной — диагностической — системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды, необходимо ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития ребенка и, соответственно, три вопроса — возможностей для развития его активности. Ответ на каждый вопрос позволяет отметить на соответствующей шкале («активности», «пассивности», «свободы» или «зависимости») один пункт (рис. 1).

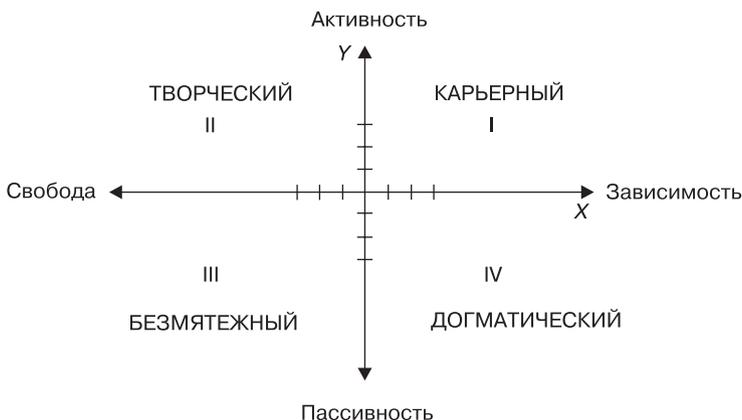


Рис. 1. Система координат для векторного моделирования образовательной среды

Поскольку в модели *В. А. Ясвина* шкалы «свобода — зависимость» и «активность — пассивность» ортогональны и могут быть представлены соответственно как оси абсцисс и ординат, то полученные результаты отображаются в виде пары координат X и Y , каждая в диапазоне от -3 до $+3$.

При этом алгебраическая сумма баллов, полученных на вопросы шкалы «свобода — зависимость», образуют координату X ; соответственно сумма баллов по шкале «активность — пассивность» образует координату Y .

На основе такой диагностики анализируемая образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов (по квадрантам на рис. 2):

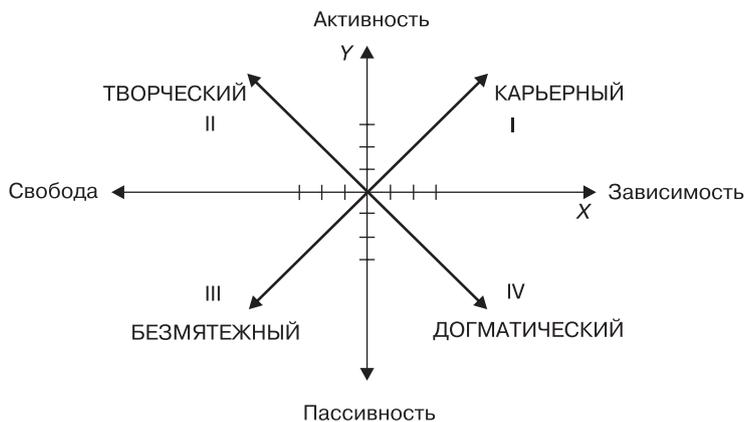


Рис. 2. Примеры векторов, представляющих базовые типы образовательной среды

- I (направление вектора: $X = +3; Y = +3$) — «карьерная» образовательная среда;
- II (направление вектора: $X = -3; Y = +3$) — «творческая» образовательная среда;
- III (направление вектора: $X = -3; Y = -3$) — «безмятежная» образовательная среда;
- IV (направление вектора: $X = +3; Y = -3$) — «догматическая» образовательная среда.

В табл. 1 представлены качества личности учащихся, которые соответствуют базовым типам образовательной среды.

Качества личности учащихся и базовые типы образовательной среды

priloz -1.doc

**Диагностические вопросы
и интерпретация ответов****Для шкалы «Свобода — Зависимость»**

1. Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде?
 - 1) личности;
 - 2) общества (группы).Констатация приоритета личностных интересов и ценностей над общественными интерпретируется как возможность свободного развития ребенка — соответственно, присваивается балл по шкале «свобода»; в случае констатации приоритета общественных интересов — присваивается балл по шкале «зависимость».
2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия?
 - 1) воспитатель к ребенку;
 - 2) ребенок к воспитателю.Если отмечается, что в данной образовательной среде доминируют ситуации, когда воспитатель подстраивается к ребенку (или, по крайней мере, существует стремление воспитателей к такому положению), то это также интерпретируется как возможность свободного развития ребенка, — соответственно, присваивается балл по шкале «свобода»; если же констатируется, что ребенок вынужден приспосабливаться к своим воспитателям, то присваивается балл по шкале «зависимость».

3. Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в данной образовательной среде?

- 1) индивидуальная;
- 2) коллективная (групповая).

Ориентация образовательной среды на индивидуальную форму воспитания интерпретируется как наличие в среде дополнительной возможности для свободного развития самостоятельного ребенка — присваивается балл по шкале «свобода»; в случае приоритета в образовательной среде коллективного воспитания — присваивается балл по шкале «зависимость».

Для шкалы «Активность — Пассивность»

1. Практикуется ли в данной образовательной среде наказание ребенка?

- 1) да;
- 2) нет.

Отсутствие наказаний рассматривается в качестве условия, способствующего развитию активности ребенка, — присваивается балл по шкале «активность», при наличии в данной образовательной среде системы наказаний (используемой как прямо, так и опосредованно) — присваивается балл по шкале «пассивность».

2. Стимулируется ли в данной образовательной среде проявление ребенком какой-либо инициативы?

- 1) да;
- 2) нет.

Если в рассматриваемой образовательной среде можно констатировать положительное подкрепление инициативы ребенка (как сознательное, так и бессознательное), то это интерпретируется как дополнительная возможность развития его активности, присваивается балл по шкале «активность»; если же проявленная ребенком инициатива, как правило, может обернуться для него различного рода неприятностями, то присваивается балл по шкале «пассивность».

3. Находят ли какой-либо положительный отклик в данной образовательной среде те или иные творческие проявления ребенка?

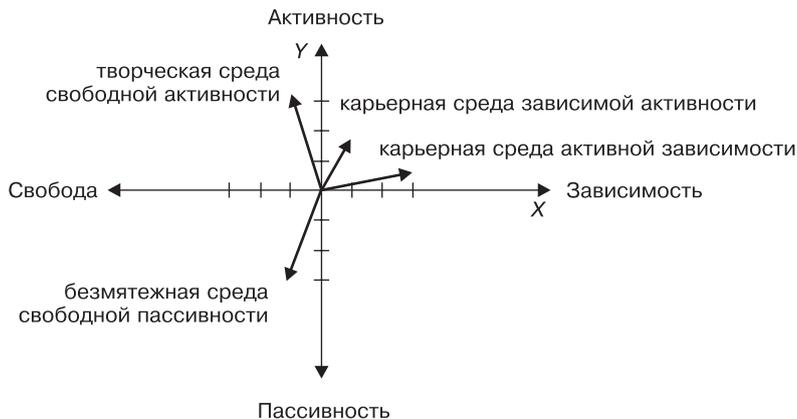
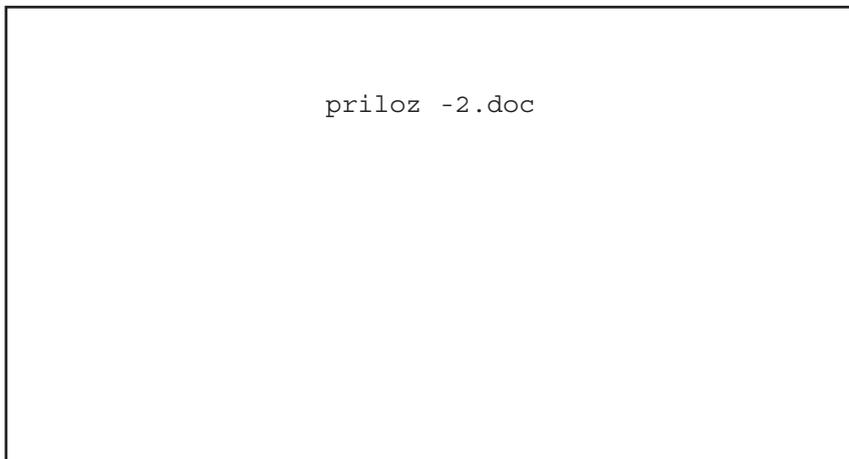
- 1) да;
- 2) нет.

В случае, когда в образовательной среде существуют условия, при которых творчество ребенка стимулируется или может быть оценено, такая среда рассматривается как способствующая развитию активности — присваивается балл по шкале «активность»; если же творческие

проявления ребенка игнорируются, остаются, как правило, незамеченными и неоцененными — присваивается балл по шкале «пассивность».

Таблица 2.

Таблица суммирования баллов, дающая вектор «творческой образовательной среды свободной активности» (см. рис. 3)



творческая среда свободной активности (свобода = 1, активность = 3);
 карьерная среда зависимой активности (зависимость = 2, свобода = 2);
 карьерная среда активной зависимости (зависимость = 3, свобода = 2);

Рис. 3. Примеры векторов разных типов образовательной среды

По В. А. Ясвину, теоретически возможны 12 векторов (по три на каждый квадрант), то есть наряду с базовыми типами возможны смешанные подтипы. Например, наряду с «типичной карьерной средой» выделяются «карьерная среда зависимой активности» и «карьерная среда активной зависимости» (см. рис. 3).

Таким образом, отмечает В. А. Ясвин, путем простейшего математического построения может быть получен один из двенадцати теоретически возможных векторов (по три в каждом из четырех секторов системы координат), моделирующих определенный тип образовательной среды.

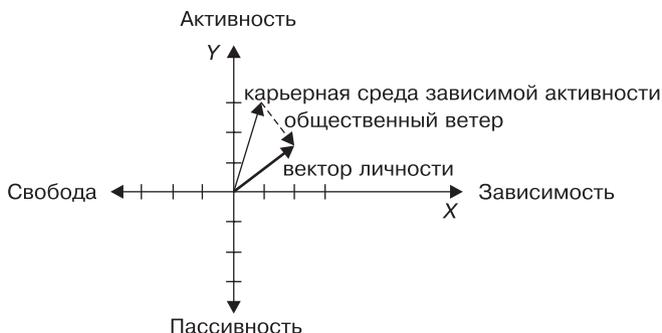
Очевидно, что, за исключением редких случаев полной изоляции личности от контактов с широкой социальной средой (монастырь, секта, деревенская глушь и т. п.), на характер ее развития помимо доминирующей воспитывающей среды семьи или образовательного учреждения, то есть *среды функционирования структуры*, будут оказывать влияние те или иные взаимодействия с другими людьми, с обществом в целом, то есть *среды обитания*. В реальной жизненной ситуации на развитие личности ребенка оказывает влияние, как правило, не один тип образовательной среды, а несколько, в частности неизбежно сказывается «влияние улицы». Попробуем смоделировать действие такого влияния.

Чтобы определить направление вектора широкого общественного влияния на характер развития личности, мы провели простейший, но широкомасштабный опрос самых разных людей. Мы спрашивали: «Окружающие люди, общество в целом создают условия для повышения уровня Вашей личностной свободы или зависимости; активности или пассивности?»

подавляющее большинство наших собеседников, не ограничиваясь формальным ответом, в итоге своих рассуждений на эту тему отмечали, что окружающая их *социальная среда способствует развитию зависимости и пассивности*, что свобода и активность личности почти всегда проявляются не «благодаря», а «вопреки» условиям социальной среды, что «в жизни приходится добиваться и пробиваться», преодолевая сопротивление общества, а вот если ты зависишь и пассивен, то «люди тебя не дают», «оставляют в покое» и даже «могут пожалеть и в чем-то помочь», то есть дать положительное подкрепление нашей зависимой и пассивной позиции.

Основываясь на, увы, пессимистических данных этого опроса, находя их, однако, не лишёнными здравого смысла, мы ввели в нашу методику моделирования вектор влияния широкой социальной среды, назвав его «общественный ветер». Итак, общественный ветер «дует» в направлении зависимости и пассивности, совпадая в этом с вектором, моделирующим догматическую среду, что тоже вовсе не кажется странным. Люди, сформировавшиеся в догматической среде, вольно или невольно продолжают ее продуцировать.

Определив (с соответствующей степенью условности, как это нами неоднократно подчеркивалось) направление влияния широкой социальной среды, мы встаем перед проблемой определения «силы общественного ветра», то есть перед необходимостью как-то обозначить, насколько вектор общественного влияния смещает (сдвигает) результат действия основной образовательной среды в указанном направлении. Было принято решение *условно* считать, что в результате действия «общественного ветра» сформированная личность может быть отнесена к смежному с ее основной образовательной средой типу в направлении увеличивающихся степеней зависимости и пассивности (рис. 4). Полученный путем такого смещения вектор рассматривается как «вектор личности», сформированной в данной образовательной среде.



«Вектор личности» (сплошная толстая линия) вычисляется посредством учета вектора «общественный ветер» (пунктир), если получены данные, фиксирующие «карьерную среду зависимой активности» (сплошная тонкая линия).

Рис. 4. Пример вычисления «вектора личности»

Построение на основе данной методики векторных моделей образовательных сред как локального уровня, так и микроуровня хорошо диагностирует и наглядно иллюстрирует педагогическую стратегию, реализуемую образовательным учреждением или конкретным педагогом.

Приложение 2

Описание методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (автор И. А. Баева, 2002, с. 180–200).

С целью исследования психологической безопасности образовательной среды школы нами использовался опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы».

На основе концепции субъективных отношений личности нами был разработан теоретический конструкт психологического измерения субъективных отношений к образовательной среде школы. Поиск эмпирических референтов осуществлялся в соответствии с определением психологической безопасности образовательной среды школы.

Данная методика отвечает следующим требованиям:

- дает достаточно полную характеристику по исследуемым параметрам и их структуре;
- небольшой объем позволяет в относительно короткий промежуток времени охватить исследованием большое количество субъектов;
- простая конструкция вопросов делает их одинаково понятными для любой категории субъектов;
- дает возможность создания стандартизированной схемы обработки полученных данных;
- обладает относительной простотой и однозначностью интерпретации полученных данных.

В эксперименте использовался субъективно-оценочный метод. Опросник состоит из трех частей:

- 1) «Интегральный показатель отношения к образовательной среде»;
- 2) «Выбор значимых характеристик образовательной среды и индекс удовлетворенности ими»;
- 3) «Индекс психологической безопасности образовательной среды школы».

При способе измерения (исследование проводится с помощью печатной анкеты, заполняемой как индивидуально, так и в групповой форме каждой из категорий субъектов) используется следующий алгоритм. Анализируются различные стороны отношения к среде, выделяются значимые характеристики среды, индексы удовлетворенности и безопасности среды.

В нашем исследовании, избирая категорию «отношение» в качестве эмпирического индикатора психологической характеристики, в первой части опросника будем рассматривать ее в единстве трех компонентов: поведенческого (волевого), эмоционального и когнитивного (рационального).

Для определения характера отношения к образовательной среде, исходя из трехкомпонентного состава, были сформулированы вопросы, являющиеся исходными для последующего анализа (текст методики и ключ см. в конце данной главы). Номера вопросов, направленные на выявление компонентов отношения, представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Компоненты отношения к образовательной среде школы в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса

priloz -3.doc

* Структура подсчета родительских оценок является достаточно полноценной в объеме двух утверждений на один выявляемый компонент.

Процедура конструирования методики складывалась из следующих этапов.

- 1) По установившейся в социологических и социально-психологических исследованиях традиции при конструировании вопросов, направленных на измерение выделенных параметров, использовалась шкала интервалов с разным шагом (трех-, пяти-, девятиразрядным).

Однако в соответствии с задачами исследования все они сводимы к трем классам, то есть имеют положительный и отрицательный полюса или свидетельствуют о нейтральном отношении опрашиваемого к объекту оценки.

Шкалы с тремя разрядами интерпретировались как:

- «да» — положительное отношение (+);
- «не знаю» — нейтральное отношение (0);
- «нет» — негативное отношение (-).

Шкалы с пятью разрядами интерпретировались как:

- «да», «пожалуй, да» — положительное отношение (+);
- «не могу сказать», «не влияет» — нейтральное отношение (0);
- «нет», «пожалуй, нет», «обычно плохое», «чаще плохое» — негативное отношение (-).

Шкалы с девятью разрядами интерпретировались как:

- 1–3 балла — положительное отношение (+);
- 4–6 баллов — нейтральное отношение (0);
- 7–9 баллов — негативное отношение (-).

2) Идентификация отношения к образовательной среде школы по методу суммарных оценок.

Эта процедура позволила выделить вопросы, наилучшим образом представляющие тот или иной фактор. Отношение к среде определялось следующими сочетаниями:

- положительное отношение к образовательной среде школы. К этой категории относятся те сочетания, в которых положительные ответы даны на все три вопроса компонента или два положительных ответа, а третий имеет любой другой знак: +++, ++0, +-+;
- нейтральное, противоречивое отношение к образовательной среде школы. Эта категория включает следующие случаи: на все три вопроса дан неопределенный ответ; ответы на два вопроса неопределенны, ответ на третий вопрос имеет любой знак; один ответ неопределенный, а два других имеют разные знаки: 000, +00, -00, +- 0;
- негативное отношение к образовательной среде школы. Сюда относятся сочетания, содержащие три отрицательных ответа или два ответа отрицательных, а третий с любым другим знаком: ---, -- 0, - - +.

После подсчета показателей данные заносятся в общую матрицу: наличие конкретного показателя кодируется 1, отсутствие 0.

Обработка результатов

Полученные результаты суммируются по каждому типу отношения к образовательной среде школы, затем вычисляется оценочный коэффициент по формуле:

$$Y = X_i \times 100 \% / X_{ij},$$

где X_i — количество показателей по данному типу;

X_{ij} — объем выборки;

Y — первичный показатель (процент выбора по данному показателю).

Первичные показатели рассчитываются таким образом, что по каждому типу отношения к образовательной среде школы интегральный показатель составляет 100 % объема выборки. Первичные показатели рассматриваются нами как сырые количественные оценки и переводятся в шкальные (баллы). Полученные значения облегчают сравнительный анализ различных параметров психологической характеристики образовательной среды школы.

Во второй части опросника для определения значимых характеристик были отобраны одиннадцать наиболее используемых в описании социального компонента образовательной среды.

Каждый испытуемый мог выделить пять наиболее значимых, по его мнению, характеристик образовательной среды и оценить удовлетворенность ими по 5-балльной шкале. В матрицу заносятся все одиннадцать показателей, из которых незначимые характеристики оцениваются в 0 баллов.

Общий индекс для каждого испытуемого подсчитывался по формуле:

$$Y = \frac{\sum_{ij}^n X_{ij}}{4n},$$

где X_{ij} — балл, которым испытуемый оценивает выбранную характеристику образовательной среды школы;

$\sum_{ij}^n X_{ij}$ — сумма баллов по пяти выбранным характеристикам;

$n = 5$ — количество выбранных характеристик.

Дальнейшая процедура подсчета результатов и их интерпретация аналогичны процедуре подсчета интегрального показателя отношения к образовательной среде школы.

Приведенные обоснования позволили также выдвинуть в качестве ключевой психологической характеристики образовательной среды школы третий параметр — защищенность от психологического насилия. Третья часть опросника состоит из 18 вопросов для групп учащихся и родителей, 27 вопросов для группы учителей, с помощью которых субъекты учебно-воспитательного процесса оценивают уровень защищенности.

Оценку показателей предлагалось осуществить по 5-балльной шкале. В матрицу заносится оценка каждого вопроса для всех испытуемых.

Результаты ответов испытуемых подсчитывались в виде индекса психологической безопасности по формуле:

$$Y = \sum_{ij}^n X_{ij},$$

где X_{ij} — балл, которым испытуемый оценивает каждый пункт анкеты;

$\sum_{ij}^n X_{ij}$ — сумма баллов по всем пунктам анкеты.

Дальнейшая процедура подсчета результатов и их интерпретация аналогичны процедуре подсчета интегрального показателя отношения к образовательной среде школы.

Индекс психологической безопасности колеблется в интервале от 0 до 4, и чем ближе к максимальной оценке, тем выше уровень защищенности участников учебно-воспитательного процесса. Результаты опросника позволяют получить как общий индекс психологической безопасности, так и частные показатели, то есть увидеть структуру психологической защищенности, рассматриваемой по следующим направлениям:

- защищенность от публичного унижения;
- защищенность от оскорбления;
- защищенность от высмеивания;
- защищенность от угроз;
- защищенность от обидного обзывания;
- защищенность от того, что заставят делать что-либо против желания;
- защищенность от игнорирования;
- защищенность от неуважительного отношения;
- защищенность от недоброжелательного отношения.

Таким образом, мы выполнили задачу, которую ставили на первом этапе экспериментального исследования: подобрать и разработать комплекс диагностических методик для определения психологической безопасности образовательной среды школы.

Аналитическая оценка эффективности методики и ее результативности

Для оценки действенности разработанного нами инструментария психологической безопасности образовательной среды школы была необходима проверка двух предположений:

- 1) существуют взаимосвязи между психологическими параметрами психологической безопасности образовательной среды школы в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса;
- 2) существуют отличия во взаимосвязях параметров психологической безопасности в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса.

Опытно-поисковое изучение методики было проведено под нашим руководством в магистерской диссертации *Н. Г. Рассоха*.

Экспериментальная проверка методики осуществлялась для всех участников образовательной среды — учеников, учителей, родителей — с использованием корреляционного и факторного анализа.

Экспериментальное изучение методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» позволяет утверждать следующее.

1. Значимых отличий в оценке образовательной среды школы субъектами учебно-воспитательного процесса не выявлено, что говорит об эмпирической адекватности показателей, введенных в методический аппарат.
2. Оценивание отношения к среде — как отрицательного, так и нейтрального — совпадает по всем трем группам, однако учителя и ученики относятся к среде более позитивно по сравнению с родителями.
3. Выявленные тенденции, а также характер корреляционных связей между показателями психологической характеристики образовательной среды школы по трем группам испытуемых позволяют сделать заключение о том, что положительное отношение к образовательной среде школы, индекс удовлетворенности образовательной средой (ИУОС) и индекс психологической безопасности (ИПБ) тесно связаны между собой, представляют сложное структурное образование.
4. Чем в большей степени субъекты учебно-воспитательного процесса (УВП) воспринимают среду как позитивную, чувствуют себя защищенными в ней, тем больше они удовлетворены ее характеристика-

ми, ориентированы на сохранение и развитие потребности в продолжении совместной деятельности.

5. В группах учителей и родителей основным связующим показателем выступает индекс удовлетворенности образовательной средой, а в группе учеников — индекс психологической безопасности.
6. Структурные психологические компоненты, входящие в состав показателей психологической безопасности образовательной среды школы, позволяют конкретизировать и отразить их (положительное отношение к образовательной среде школы, индекс удовлетворенности образовательной средой и индекс психологической безопасности) на более глубоком уровне.
7. Результаты факторного анализа позволили выделить во всех трех группах испытуемых индекс психологической безопасности как показатель, обуславливающий отношение к среде, и индекс удовлетворенности образовательной средой. Таким образом, можно предположить, что ведущая роль в психологической характеристике образовательной среды школы принадлежит созданию условий защищенности ее субъектов.

Анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» для учителей

Уважаемый коллега!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.

1. Как Вы думаете, требует ли работа в Вашей школе постоянного совершенствования профессионального мастерства?

priloz - 4(1).doc

2. Цифра 0 характеризует работу, которая очень *не нравится*; 9 — работу, которая *очень нравится*. В какой из клеток Вы бы указали свою работу?

priloz - 4(2).doc

3. Собираетесь ли Вы в ближайшее время (1-2 года) перейти на другое место работы?

priloz - 4 (3) .doc

4. Считаете ли Вы, что работа, которую Вам приходится выполнять, помогает развитию Ваших способностей?

priloz - 4 (4) .doc

5. Если бы предоставилась возможность, хотели бы Вы получить другую специальность?

priloz - 4 (5) .doc

6. Какое настроение вызывает у Вас работа, которую Вы выполняете?

priloz - 4 (6) .doc

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените их по 5-балльной системе.

priloz - 4 (7) .doc

priloz - 4 (7) -2.doc

8. Считаете ли Вы свою работу увлекательной?

priloz - 4 (8) .doc

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

priloz - 4 (9) .doc

priloz - 4(9)-2.doc

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы временно не работаете. Вернулись бы Вы на свое место работы?

priloz - 4(10).doc

11. Каждый коллектив имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведенные ниже мнения и отметьте, какое из них лучше всего характеризует особенности Вашего коллектива.
- 3) Работать нужно так, как работают в нашем коллективе.
 - 4) Работать нужно лучше, чем работают в нашем коллективе.
 - 5) Меня мало волнует, как работают в нашем коллективе.

Анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников

Уважаемый старшеклассник!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.

1. Как Вы думаете, требует ли обучение в Вашей школе постоянного совершенствования Ваших возможностей?

priloz - 5(1).doc

2. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра 0 характеризует пребывание в школе, которое *очень не нравится*; 9 – которое *очень нравится*. В какой из клеток Вы бы указали свое пребывание?

priloz - 5(2).doc

3. Если бы Вы переехали в другой район города, стали бы ездить на учебу в свою школу?

priloz - 5(3).doc

4. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию:

1) интеллектуальных способностей?

priloz - 5(4)-1.doc

2) жизненных умений?

priloz - 5(4)-2.doc

5. Если бы Вам пришлось выбирать из всех школ района, Вы бы выбрали свою?

priloz - 5(5).doc

6. Какое настроение чаще всего бывает у Вас в школе?

priloz - 5(6).doc

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените их по 5-балльной системе.

priloz - 5(7).doc

8. Считаете ли Вы свое обучение в школе интересным?

priloz - 5(8).doc

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

priloz - 5(9).doc

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы долго не могли посещать школу. Вернулись бы Вы на свое прежнее место учебы?

priloz - 5(10).doc

Анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для родителей

Уважаемый родитель!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению.

Данные будут представляться только в обобщенном виде.

1. Считаете ли Вы, что обучение ребенка в данной школе помогает развитию его:
 - 1) интеллектуальных способностей?

priloz - 6(1).doc

- 2) жизненных умений?

priloz - 6(2).doc

2. Если бы пришлось выбирать из всех школ района, отправили бы Вы ребенка в свою школу?

priloz - 6(3).doc

3. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра 0 характеризует школу, которая *очень нравится*; 9 — которая *очень не нравится*. В какой из клеток Вы укажете школу, где учится Ваш ребенок?

priloz - 6(4).doc

4. Каждая школа имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведенные ниже мнения и отметьте, какое из них лучше всего характеризует особенности стиля Вашей школы.

- 1) Обучать и воспитывать нужно так, как это делают в нашей школе.
- 2) Обучать и воспитывать нужно лучше, чем это делают в нашей школе.

- 3) Меня не очень волнует, как обучают и воспитывают в нашей школе.
5. Какое настроение бывает у Вас, когда Вы посещаете школу, где учится Ваш ребенок?

priloz - 6(5).doc

6. Если бы Вы переехали в другой район, стали бы Вы продолжать обучать ребенка в данной школе?

priloz - 6(6).doc

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените их по 5-балльной системе.

priloz - 6(7).doc

Продолжение

priloz - 6(7)-2.doc

8. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

priloz - 6(8).doc

priloz - 6(8)-2.doc

**Ключ к определению уровней отношения
к образовательной среде школы**

priloz - 7(1).doc

**Ключ к определению уровней удовлетворенности
характеристиками образовательной среды школы**

priloz - 7(2).doc

**Ключ к определению уровней защищенности
в образовательной среде школы**

priloz - 7(3).doc

**Суммарное число баллов и определение уровней
отношения к образовательной среде школы
по психологическим параметрам**

priloz - 7(4).doc

Ключ к определению уровней удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы

priloz - 7(5).doc

Ключ к определению уровней защищенности в образовательной среде школы

priloz - 7(6).doc

Приложение 3

Курс релаксационных занятий для учащихся лицея № 1524 (подросткового возраста) (автор Т. Ю. Герасимова при участии Н. Л. Карповой)

Курс релаксационных занятий включает в себя 20 занятий. Занятия проводятся раз в неделю, в обычных учебных классах. В соответствии с нашими целями аутогенная тренировка (АТ) ориентирована на отработку у членов группы стереотипов вызывания глубокого расслабления, что способствует снятию психического напряжения, изменению психического состояния. Информация, даваемая перед каждым занятием, и их содержательный состав позволяют обучающимся дополнять по мере потребности в этом групповые занятия индивидуальными тренировками.

Перед началом основного курса проводятся вводные занятия, разъясняющие краткую историю создания и физиологические механизмы аутогенной тренировки, правила самостоятельных и групповых тренировок, четко ограничивается кругом решаемых с помощью АТ задач: отдых и снятие с помощью АТ нервно-психического напряжения. Дополнительная информация, которую следует давать членам групп, прежде всего относится следующая информация: связь релаксации со сном, различия между АТ и гипнозом, медитацией.

Перед каждым занятием дается краткая оценка успешности и ошибок предыдущего занятия, подростки настраиваются на предстоящую аутогенную тренировку. По окончании каждого занятия обучающиеся заполняют контрольные анкеты или же проводится устная рефлексия состояния. Процесс заполнения и мобилизация занимает в среднем 10–15 минут. Все занятия АТ имеют единую внутреннюю струк-

туру и в содержательном плане состоят из блоков формул. Под блоком формул здесь понимается набор формул, ориентированных на вызывание конкретного релаксационного феномена. Общая структура занятий имеет следующий вид (номера соответствуют последовательности этапов занятия).

1. *Учебная часть*: блоки формул, обеспечивающие постепенное формирование релаксационного состояния.
2. *Отключение*: блок формул и образы, направленные на отработку целостного восприятия целостного ощущения телесного комфорта и покоя, на последующее приглушение субъективной выраженности ощущений и полное сосредоточение внимания на формулах программы.
3. *Программа*: блок формул, утверждающих успокоение, проявление релаксационных ощущений от занятия к занятию, постепенное улучшение общего фона состояния, описывающих общее состояние после окончания занятия.
4. *Пауза* 3–10 минут, полностью предназначенная для отдыха. Заполняется музыкальной картинкой.
5. *Выход*: блок формул, фиксирующий нарастание признаков симпатической мобилизации, повышение уровня активации.

Учебная часть занятий строилась из блоков формул, ориентированных на вызывание релаксационных ощущений в различных частях тела.

При первом предъявлении упражнения проговаривается полный блок формул, в дальнейшем от занятия к занятию объем блока постепенно уменьшается. Формулы в блоках составлены таким образом, что в начале блока формулы более развернуты, утверждают проявление или усиление соответствующего релаксационного ощущения. В конце блока они коротки, более императивны и утверждают полную реализацию расслабления. Во всех блоках последние две формулы стандартны по форме. Предпоследняя утверждает завершение расслабления данной части тела, а последняя фиксирует необходимое при этом ощущение. Например, «...мои руки полностью глубоко расслабились...они лежат тяжелые, неподвижные, приятно теплые...». Стереотипное завершение блоков примерно 30 секунд. Пауза между проговариванием блоков помогает обучающимся яснее зафиксировать в памяти положительные эффекты предшествующего блока и настроить себя на следующее упражнение.

На всех занятиях мы проговаривали текст формул, используя магнитофон только для звукового фона занятия.

Роль музыкального сопровождения релаксации очень значительна, психологическое влияние музыки на самочувствие и настроение человека наиболее широко изучается немецкими авторами. Имеются работы, специально изучающие суммацию эффектов АТ и музыки.

Возможны два приема сочетания музыки и релаксационного сеанса:

- 1) музыка звучит на протяжении всего сеанса, тем самым обеспечивает заполнение «психологического вакуума», ослабляется действие неожиданных шумовых помех, задается необходимый темп, ритм течения психологических процессов. Естественно, что при таком варианте использования музыка должна быть успокаивающей, приятной;
- 2) сочетание АТ и музыки, которое применяется на наших занятиях, опирается на ее эмоциональное воздействие. Музыка, возникающая на фоне глубокого расслабления, стимулирует активную эмоциональную реакцию, сопровождающуюся сериями индивидуальных специфических образных представлений.

Сформированный таким образом эмоциональный фон облегчает оперативный выход из релаксационного состояния (РС):

- а) перестаньте выполнять инструкцию занятия и сконцентрируйте внимание на том, что вы хорошо отдохнули и скоро выйдете из аутогенного состояния;
- б) медленно сожмите кулаки, почувствуйте силу в руках, во всем теле; в остальном позе не меняйте;
- в) не разжимая кулаков вытяните руки в сторону коленей;
- г) дождитесь окончания очередного выдоха;
- д) сделайте глубокий вдох, одновременно на вдохе поднимите руки вверх, прогните спину, обратите лицо вверх;
- е) сделайте паузу продолжительностью около 1–2 секунд, чтобы подготовиться к четвертому выполнению последней фазы выдоха;
- ж) одновременно: резко выдохните через рот, разожмите кулаки и откройте глаза. После этого спокойно опустите руки.

Практическая отработка методики эффективного выхода из аутогенного состояния имеет большое значение. Недостаточно четкое ее выполнение ведет к вялости, разбитости после занятий АТ.

Далее в течение 1–2 минут даются замечания относительно самостоятельных тренировок. Этот период пассивности при открытых глазах необходим помимо прочего для того, чтобы дать членам группы восстановить уровень бодрствования. После этого обучающиеся заполняли оставшиеся пункты контрольной анкеты.

Несколько слов следует сказать о сложных моментах ведения АТ.

1. *Не все подростки в группе на начальных занятиях АТ чувствуют себя достаточно комфортно.* «Не выгляжу ли я смешным? А, может, другие смотрят на меня?» — типичные мысли, которые заставляют подростка переживать неприятные психические состояния. Внешне это может выразиться в отказе от занятий, периодическом смехе, который является своеобразной защитой, или же убеждении ведущего и самого себя в том, что «у меня ничего не получается». Достаточно жесткая позиция ведущего на первых вводных занятиях при объяснении правил поведения во время АТ и требование неукоснительного их соблюдения от каждого члена группы обеспечивают «психологическую безопасность» подростку.
2. *Засыпание обучающихся на занятиях.* Содержательная зависимость релаксации и сна является очевидной, и вполне понятен и естествен тот факт, что большая часть обучающихся во время занятия на то или иное время засыпает. Термин «сон» и «засыпает» мы используем как феноменологически приемлемые обозначения. Это вовсе не предполагает тождество механизмов сна и аутогенного погружения. В блок отключения целесообразно включать формулы, несущие идеи сонливости, дремоты. Это полезно для усиления переживания телесной и психической релаксации. Однако сон никогда не ставится в качестве цели на групповых занятиях. В периодически повторяющихся в тексте занятия формулах подчеркивалась ясность сознания, полный самоконтроль, целенаправленность внимания. Поддержание некоторого минимума активации необходимо для фиксации в памяти обучающихся всего комплекса ощущений, связанного с расслаблением.

Наиболее субъективно сложными являются случаи, когда по завершении блока выхода из релаксации какой-либо из членов группы остается неподвижным. Предвидение таких ситуаций необходимо заранее сформировать у членов релаксогруппы, правильное отношение к ним. Все должны быть убеждены, что за невыходом из релаксации не стоит никакой опасности. Задача остальных членов группы состоит в поддержании полного нейтралитета, они не должны его пытаться как-либо разбудить или сделать замечания в его адрес.

Твердое и уверенное повторение активирующих формул гарантирует возвращение обучающихся к активному бодрствованию. Другим сложным моментом является возможность проявления на фоне релаксации выраженных, невротически обусловленных эмоциональных реакций (например, возбуждение и разрядка его в слезах).

Методическое приложение к курсу релаксационных занятий

Контрольная анкета

Фамилия, имя

Дата

1. Оцените свое состояние в данный момент.

priloz - 8.doc

2. Со времени последнего занятия вы пытались расслабиться самостоятельно? Сколько раз? Насколько успешно?
3. В нескольких словах опишите свое состояние после расслабления.
4. Что мешало полному сосредоточению на ощущениях и формулах занятия?

Пункт 5 печатается на обратной стороне страницы и по содержанию полностью тождественен пункту 1. Заполняется после занятия.

Пункты 1 и 2 заполняются до начала занятия, пункты 3, 4 и 5 — после окончания занятия.

Приложение 4

Программа курса «Основы психологической культуры» для учащихся 8–9 классов лицея (автор Т. Ю. Герасимова)

Пояснительная записка

В процессе формирования личности особую роль играет период подросткового возраста, когда растущий человек раскрывает свою новую развивающуюся индивидуальность. Именно в этом возрасте подросток серьезно и глубоко начинает интересоваться не только окружающим миром, но и своим внутренним содержанием: личностными качествами, возможностями, способностями, отношениями и переживаниями. Параллельно с процессом самопознания идет процесс самоутверждения, формирования чувства взрослости в различных социальных системах: «Я – ТЫ», «Я – ДРУГИЕ», «Я – ГРУППА». В этих отношениях уточняются, корректируются как представления о самом себе в настоящее время, так и представления о том, каким должен или хочет стать подросток. Отношение к себе, самооценка, складывающаяся в этих процессах в конечном счете определяет положительное или отрицательное самоощущение, переживание личностного успеха или неуспеха.

Известно, что подростковый возраст отличается высокой чувствительностью к влияниям окружающей действительности, и психическое здоровье растущего человека во многом будет определяться его адаптивностью к окружающей среде. При переходе из одного учебного заведения в другое учащийся попадает в образовательную среду, отличающуюся от той, в которой он привык учиться, и возникает новая учебная ситуация.

Учебная ситуация является результатом взаимодействия образовательной среды, с одной стороны, и учащегося — с другой. Она проявляется через те условия, требования, которые закладываются определенной программой обучения, особенностями преподавания и общения конкретных учителей, отношением к учебе ребенка, родителей и т. п. Для каждого учащегося учебная ситуация может быть в большей или меньшей степени напряженной, что проявляется в разных уровнях сложности его психического состояния.

Основная проблема школьного обучения, на наш взгляд, заключается в том, что общеобразовательная система до сих пор не ставит своей целью формирование у учащегося определенных знаний и умений, необходимых для произвольного преодоления отрицательных психических состояний. Это может приводить к психотравмам, на фоне психической напряженности могут возникать искажения в развитии самосознания, имеющие тенденцию к закреплению и формированию негативных личностных характеристик. Поэтому мы считаем целесообразным организацию и проведение целенаправленной работы по формированию способности школьников к самоуправлению психическим состоянием.

В науке и практике проблема диагностики психических состояний и вопросы психической саморегуляции разработаны для взрослых и в основном для людей, профессии которых связаны с большими психофизическими перегрузками, а также в ряде областей медицины. Работа в данном направлении с учащимися-подростками требует особых подходов.

Формирование у учащихся способности произвольно регулировать свои психические состояния должно включать:

- 1) первичные знания о том, что такое психические процессы, психические состояния, каковы особенности их протекания в различных ситуациях и на разных возрастных этапах развития человека;
- 2) осознание своих наличествующих в данный момент психических состояний и умение проанализировать вызывающие их причины;
- 3) овладение основными способами произвольного изменения своего психического состояния;
- 4) наличие соответствующей мотивации для произвольного изменения своего психического состояния;
- 5) все более углубляющееся осознание (рефлексию) отношений между компонентами системы «учащийся-учитель-родитель-одноклассники».

Поскольку в ситуацию учебной жизнедеятельности школьника включены взрослые (родители, учителя) и сверстники-одноклассники, то работа по формированию положительных психических состояний уча-

щегося должна, на наш взгляд, строиться при условии активного вовлечения в нее всех участников ситуации, то есть не только самого учащегося, но и родителей, учителей, одноклассников.

Согласно определению, даваемому психологами (*Т. Томашевский, 1975; М. Тышкова, 1981*), какая-либо ситуация становится трудной, если возникает несоответствие между ее основными элементами: потребностями (целями) человека, его возможностями и условиями деятельности. В подобных ситуациях возникают дискомфортные эмоциональные состояния, мешающие эффективному обучению, управлению собственными действиями, самостоятельному, творческому подходу к решению задач.

Выработка адекватных внутренних средств преодоления трудных ситуаций и сопутствующих им состояний осуществляется через специальное обучение основам психологической культуры, целенаправленные тренировки в рамках курса по проблемам самопознания и саморегуляции.

Основной целью данного курса является развитие способностей старшеклассников к пониманию других людей и сотрудничеству с ними, к самоопределению и свободному осмысленному действию, к пониманию себя самого и развитию своих способностей, прежде всего в учебной деятельности.

Основная задача состоит в том, чтобы помочь учащимся в социальном и личностном самоопределении через овладение основами психологической культуры и методами саморегуляции психических состояний.

Конкретные цели курса.

1. Развитие способности подростков-лицейцев (8–9 кл.) к произвольной регуляции своего психического состояния как одной из основ развития когнитивно-эмоциональной сферы сознания.
2. Развитие понимания и осознания себя самого в учебном процессе, а также межличностном и групповом общении.
3. Формирование мотивации к изучению и реализации своих резервных возможностей.

Конкретные задачи курса.

1. Расширить кругозор учащихся в области психологической культуры.
2. Дать представление об основных явлениях человеческой психики, эмоций, чувств, памяти, внимания, мышления.
3. Ознакомить с некоторыми приемами произвольного (осознанного) развития своей познавательной сферы.
4. Обучить элементам самодиагностики.
5. Обучить учащихся снижению психофизиологических перегрузок через овладение приемами и методами саморегуляции.

6. Способствовать осознанию расширения границ психофизических возможностей каждого человека и своих личных.

Всего планируется проведение 20 занятий (по 2 часа в неделю).

Групповые занятия включают:

- 1) лекции и практические занятия, где учащиеся знакомятся с основными психологическими понятиями и закономерностями, занимаются самопознанием через психологическую диагностику;
- 2) психотехнические игры и упражнения, групповые дискуссии, посредством которых расширяется понимание себя самого и окружающих;
- 3) рефлексия способов и приемов общения и поведения;
- 4) аутогенная тренировка.

Основные темы курса

Тема 1. Введение в спецкурс «Основы психологической культуры»

Занятие 1. Психология для нас

1. Игра — знакомство с группой.

Назначение:

- узнать и запомнить имена всех учащихся класса;
- снять возможные затруднения при обращении друг к другу.

Группа располагается кругом. Ведущий предлагает познакомиться. Так как ребята уже, возможно, провели несколько учебных дней вместе, то ведущий просит кого-либо из ребят представить ему всю группу: назвать имена.

Ведущий: «Не все могут запомнить имя человека очень быстро. Поэтому я предлагаю сделать таблички с именами, которые помогут нам на первых наших занятиях обращаться друг к другу по имени. На табличке напишите, пожалуйста, то имя, которым бы вы хотели, чтобы вас называли: Оля или Ольга, Саша или Александр».

Игра «Имя». Таблички с именами прикрываются рукой, каждый учащийся по кругу называет имена всех, кто представился до него, затем называет свое имя. В случае затруднений табличка с именем открывается.

Игра «Расскажи о себе». Используется маленький мяч, который передается по кругу или перебрасывается от участника к участнику.

Тот участник, у которого оказался в руках мяч, должен немного рассказать о себе, например, кто он, что любит, чем увлекается.

В ходе этой игры происходит дальнейшее раскрепощение учащихся, ведущий получает дополнительную, возможно, полезную информацию для себя.

В ходе этой игры ведущий отмечает для себя, кто из ребят очень волнуется, напряженно ждет своей очереди говорить, смущается, сбивается в ходе рассказа и т. д. Чтобы снять напряжение у таких ребят, ведущий сам задает им вопросы о них.

Ведущий: «Сейчас мы все говорили о себе. Наши занятия по психологии будут отличаться от других уроков тем, что мы часто будем говорить о себе, о своих чувствах, переживаниях, состояниях, высказывать свои мнения о чем-либо и слушать других». Проводится короткая рефлексия игры, ведущий просит нескольких ребят сказать, что они чувствовали, когда говорили о себе и кто-то не слушал, тоже пытался что-то сказать. А сами они полностью выслушивали говорящего, не перебивали?

Далее вводятся правила совместной работы:

- уважать другого, его мысли, чувства, переживания;
- по возможности активно участвовать в работе;
- соблюдать конфиденциальность личной информации;
- высказывать мнения откровенно и искренне.

2. Что изучает психология.

Чтобы выяснить, что уже известно ребятам о психологии, всем учащимся раздаются листочки, на которых они пишут вопрос, который они хотели бы получить ответ от науки психологии, психолога. Листочки не подписываются, ведущий зачитывает вопросы, по ходу кратко комментируя их.

На все вопросы ведущий отвечает в течение всего курса занятий, на некоторые вопросы отвечает индивидуально.

Ведущий рассказывает, что изучает психология, чем помогает знание психологии в повседневной жизни.

3. Определение целей и задач курса.

Ведущий называет цели курса, то есть поясняет, зачем мы все вместе будем заниматься психологией: развитие своих способностей к пониманию других людей и сотрудничеству с ними, к самоопределению и свободному осмысленному действию, к пониманию себя самого и развитию своих способностей, прежде всего в учебной деятельности.

4. Подготовка к аутогенной тренировке.

Еще одна цель занятий — обучение снижению психофизиологических перегрузок через овладение приемами и методами саморегуляции. Ведущий задает вопрос о том, как поступают ребята, когда они сильно устали или очень чем-то раздражены и т. д. Вводятся представления о саморегуляции, саморегуляции психических состояний. Представление об АТ и ее целях.

Литература

1. Годфруа Ж. Что такое психология? В 2 томах. — М., 1996.
2. Климов Е. А. Психология. — М., 2000.
3. Петров Н. Н. Аутогенная тренировка для вас. — М., 1990.
4. Ярошевский М. Г. История психологии. — М., 1985.

Занятие 2. Где находится настоящее «Я»? Представление о себе

1. Представление о «Я-концепции».

Упражнение 1. Ведущий предлагает написать 15 ответов на вопрос: «Кто Я?». Писать можно существительные, прилагательные или словосочетания. Все желающие зачитывают свои характеристики. Обсуждение: какие ответы повторяются у многих ребят, какие строго индивидуальны? Понятие о социальных ролях и личных, индивидуальных особенностях.

Упражнение 2. Учащимся даются фломастеры, бумага. Задание: Нарисовать на первом листе: какой я на самом деле; на втором — каким меня видят другие; на третьем — каким я хочу быть. Рисовать можно используя образы, символы, цвет.

Обсуждение: почему все три рисунка разные или хотя бы чем-то отличаются, почему они не могут быть совершенно одинаковыми.

2. Представление о методе психологического тестирования как способе самопознания.

Можно ли, посмотрев на рисунок человека, что-то о нем сказать? (например, он аккуратный, у него есть чувство юмора и т. д.). Для того, чтобы лучше разобраться в своих индивидуальных особенностях (черты характера, психические состояния, особенности памяти и т. д.), в психологии применяется психологическое тестирование. В беседе выясняется, что такое тесты, для чего они нужны, почему у одного и того же человека могут быть различные результаты по одному и тому же тесту через некоторое время.

Проведение теста *Рикс-Уэсмана* «Самооценка эмоциональных состояний».

3. Подготовка к аутогенной тренировке (АТ).

Ведущий вводит правила работы в группе при проведении АТ:

Все работают с закрытыми глазами. Если даже что-то не получается, не открывать глаза, чтобы не мешать остальным (это создает чувство большей уверенности, безопасности в группе подростков).

Рабочая поза для выполнения АТ: сидя, ноги стоят перпендикулярно полу, колени чуть раздвинуты, руки свободно лежат на коленях. Маска релаксации: язык свободно лежит в полости рта, произнести беззвучно: «Ы», «Т», при этом губы полуоткрываются, мышцы лица расслабляются.

Выход из АТ (см. *Н. Н. Петров*. Аутогенная тренировка для вас. — С. 10).

Литература

1. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
2. *Петров Н. Н.* Аутогенная тренировка для вас. — М., 1990.
3. *Прохоров А. О.* Методики диагностики психических состояний личности. — Казань, 1997.

Тема 2. Психические состояния

Занятие 1. Диагностика психических состояний. Представление о психических состояниях, их видах и функциях. Диагностика психических состояний (Тест Спилбергера). АТ

Повторить правила работы: «Если у тебя что-то не получается, ты спокойно, не открывая глаз, отмечаешь про себя, что не получается, не мешаешь остальным, продолжаешь работать».

Ведущий говорит о связи желания заниматься АТ и успешности в АТ. Внимание должно быть сконцентрировано, но не надо «слишком стараться», это ведет к напряжению, мешающему работе.

Ребятам предлагается выполнить следующие упражнения.

Упражнение 1. Положить одну руку на другую, обратить внимание, что рука имеет определенный вес, температуру, которая немного выше температуры окружающей среды. Закрывать глаза, сконцентрировать внимание на «тяжести» руки, ее собственном весе, ее температуре. Напрячь мышцы рук, сконцентрировать на этом внимание. Расслабить мышцы рук, отметить, как изменилось ощущение.

Упражнение 2.

Зрительное представление. Закройте глаза и представьте следующее:

- ручка медленно пишет ваше имя на бумаге;

- различные цветовые образы: желтый круг, красный треугольник и т.д;
- однозначное число.

Тактильные представления. Представьте себе, что вы:

- гладите кошку;
- кору дерева;
- жмете чью-то руку и т. д.

Обонятельные представления. Представьте себе, что вы нюхаете:

- мяту;
- ваши любимые духи;
- растение;
- чистый воздух леса и т. д.

Слуховые представления. Услышьте следующие звуки:

- шум дождя;
- шум транспорта;
- играющих детей и т. д.

Кинестетические представления. Представьте себе, что вы:

- плаваете;
- играете в теннис;
- рубите дерево топором и т. д.

Упражнение 3.

Рефлексия: каждый говорит, что получилось и не получилось в этом упражнении, что было сделать легче.

Упражнение 4.

АТ: маска релаксации, расслабление мышц рук, ног, всего тела. Выход из аутогенного состояния. Обсуждение: получилось ли расслабить мышцы, хотелось ли открыть глаза, посмотреть, что делают другие (формирование чувства безопасности в группе).

Литература

1. Лобзин В. С., Решетников М. М. Аутогенная тренировка. — Л., 1986.
2. Нейдхард Дж. Властелин эмоций. — СПб., 1997.
3. Немов Р. С. Психология. — М., 1995.
4. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. — Горький, 1975.
5. Ферручи П. Кем мы можем быть. — Л., 1992.

Занятие 2. Психические состояния

1. **Углубление представления о психических состояниях**, их видах и функциях (используются результаты тестовых срезов предыдущего занятия).
2. **Беседа о состоянии тревожности и уверенности**. Здесь обращается внимание на их проявление и значение в учебной деятельности и общении.

Упражнение 1. Ведущий просит выйти за дверь 3–4 человека, каждому дается задание войти в класс и поздороваться, может сказать 1–2 фразы как человек уверенный в себе и как неуверенный, тревожный. Остальные должны определить, кто какую роль себе выбрал, сказать, по каким признакам они это определили, какой человек производит более приятное впечатление, к кому бы они подошли познакомиться.

Упражнение 2. Ответьте на вопросы:

- может ли у уверенного в себе человека возникать тревога?
- почему одни люди тревожатся очень часто, а другие в тех же обстоятельствах гораздо реже (представление о личной и ситуативной тревожности)?
- когда возникает состояние тревоги?

Упражнение 3. Анализ проявлений тревоги в учебной деятельности: ее связи с процессом и результатом деятельности.

3. АТ.

Ведущий говорит, что очень сильную тревогу можно «успокаивать» через расслабление мышц тела. Говорится о назначении АТ при снятии ситуативной тревожности.

Ведущий напоминает о правилах работы в АТ.

Далее идет стандартная процедура АТ: маска релаксации, расслабление всех мышц тела, работа с образными представлениями (см. предыдущее занятие), выход из аутогенного состояния.

Литература

1. *Изард И.* Эмоции человека — М., 1980.
2. *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. — М., 1964.
3. Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, самореализация подростка / Под ред. И. В. Дубровиной — Н. Новгород, 1995.
4. *Сосоновикова Ю. Е.* Психические состояния человека, их классификация и диагностика. — Горький, 1975.

Занятие 3. Стрессовые ситуации

1. Понятие о стрессе.

Класс делится на три группы. Каждая группа должна подготовить мини-выступление: все о стрессе. Ведущий помогает в ходе подготовки группам определить план выступления. После выступления всех групп ведущий спрашивает выступавших участников групп о том, была ли сейчас для них сама ситуация выступления стрессовой, почему?

Ведущий рассказывает о понятии стресса, стрессовой ситуации, субъективных и объективных факторах стрессовых ситуаций.

2. Наше поведение в стрессовых ситуациях.

Представление о мобилизации защитных сил организма в стрессовой ситуации; об эмоциональных состояниях и их проявлениях в стрессовой ситуации; о стереотипных формах поведения в повторяющихся стрессовых ситуациях и возможности их изменения.

3. АТ.

Стандартная процедура АТ: маска релаксации, погружение в состояние релаксации через образные представления, выход из аутогенного состояния.

4. Рефлексия.

Выясняется, удалось или нет расслабить тело; какие образы представляли, какие чувства, ощущения испытывали.

Литература

1. *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса. — М., 1983.
2. *Левис Ш.* Ребенок и стресс. — М., 1990.
3. *Томас К.* Переживание образов. Высшая ступень аутогенной тренировки. — М., 1994.

Занятие 4. Саморегуляция психических состояний

1. **Определение психического состояния.** Проводится диагностика психического состояния личности (см. *Прохоров А. О.* Методики диагностики психических состояний личности. — Казань, 1997. — С. 28).

2. **Мини-сочинение** «Мои состояния и «Я» в разных ситуациях. Цель: рефлексия своих психических состояний.

Ведущий предлагает разделить чистый лист пополам, с одной стороны написать положительные психические состояния, с другой — отрицательные. Затем отметить, какие состояния приходилось переживать. Предлагается выбрать несколько состояний и описать си-

туации, в которых они чаще всего возникают, почему это происходит, как удастся регулировать состояния.

3. АТ.

Литература

1. *Родионов А. В.* Психофизическая тренировка. — М., 1995.
2. *Нейдхард Дж.* Властелин эмоций. — СПб., 1997.
3. *Прохоров А. О.* Методики диагностики психических состояний личности. — Казань, 1997.

Занятие 5. Занятие-встреча с родителями и учителями. Наши психические состояния, 90-100 «Я»-не «Я» в различных ситуациях

Тема 3. Я — МЫ — ДРУГИЕ. Проблемы общения

Занятие 1. Я и другие. Искусство самонаблюдения

1. **Понятие об общении.** Необходимость и значение общения для человека в повседневной жизни. Виды общения: вербальное и невербальное, деловое и личностное.
2. **Тест на общительность.** Умеете ли вы контролировать себя в общении? (См. *Н. Ф. Вишнякова.* Конфликт — это творчество? — С. 235.)
3. **Беседа.** Выяснение затруднений в общении (трудно первым с кем-то заговорить, трудно закончить неинтересный тебе разговор и т. д.).
4. **Упражнение «Уверенность в себе»** (см. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. — М., 1990. — С. 350).
5. АТ.

Литература

1. *Вишнякова Н. Ф.* Конфликт — это творчество? — Мн., 1996.
2. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
3. *Мелибруда Е. Я.* Я — ТЫ — МЫ. Психологические возможности улучшения общения. — М., 1986.
4. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. — М., 1990.

Занятие 2. Что мы говорим о себе, когда молчим?

1. **Понятие о невербальном общении.** Жесты, мимика, пантомимика, паралингвистика, экстралингвистика. Упражнение-игра в парах: передать информацию только с помощью невербального общения.

2. **Первое впечатление, установка, стереотипы в общении и психические состояния.**
3. АТ.

Литература

1. *Лабунская В. А.* Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. — Ростов-на-Дону, 1986.
2. *Мелибруда Е. Я.* Я — ТЫ — МЫ. Психологические возможности улучшения общения. — М., 1986.
3. *Пиз А.* Язык телодвижений. — М., 1992.
4. *Ниренберг Дж., Калеро Г.* Читать человека — как книгу. — М., 1990.

Занятие 3. Психические состояния и наше тело

1. **Представление о связи телесных и психических состояний.**
Игры-упражнения на развитие способности смены психических состояний через изменение мышечных состояний.
2. **Изображение эмоций.**
В парах изобразить различные эмоции: гнев, радость, страх и т. д. Один участник — «зеркало», другой — действующее лицо.
3. **Вспомнить, представить ситуацию неловкости, страха, тревожную.**
Постараться как бы «пережить ее телом», отметить, где возникают мышечные «блоки», снять их.
Упражнение «Скульптор и глина». Упражнение проводится в парах. Скульптор «лепит» из второго участника-«глины» различные психические состояния. Партнеры обмениваются впечатлениями, что они испытывают в подобном положении тела.
4. АТ.

Литература

1. Игры — обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрусинского. — М., 1994.
2. *Родионов А. В.* Психофизическая тренировка. — М., 1995.

Занятие 4. Темперамент в общении

1. **Понятие о темпераменте.** Виды темпераментов, отсутствие «чистых» видов.
2. Учащимся предлагается разыграть поведение людей с различным типом темперамента в одинаковой ситуации (например, приходит-

ся долго ждать друга; наступили на ногу в автобусе). Беседа: положительные и отрицательные стороны каждого типа темперамента.

3. **Диагностика типов темперамента.** Методика выявления типа темперамента. (см. *Е. И. Рогов*. Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 1996. — С. 131).
4. **АТ.**

Литература

1. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 1996.
2. *Левитов Н. Д.* Психология характера. — М., 1969.
3. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. — М., 1988.

Занятие 5. Характер в общении

1. **Представление о характере, его чертах, проявлениях.** Проблема перевоспитания характера.
2. **Беседа.** Почему меня не понимают? (О чертах характера и взаимопонимании.)
Методика выявления акцентуаций характера (см. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 1996. — С. 163).
3. **АТ.**

Литература

1. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 1996.
2. *Левитов Н. Д.* Психология характера. — М., 1969.
3. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. — М., 1988.

Занятие 6. Лидер и группа

1. **Понятие о лидерстве, законах взаимоотношений в группе.** Роль, позиция в группе и внутренняя установка. Стили лидерства: авторитарный, демократический и либеральный.
2. **Эффективность групповой деятельности.**
Класс делится на 2–3 группы. Игра «Потерпевший кораблекрушение», ее цель — выявить способы взаимодействия в группе (см. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. — М., 1990).
3. **АТ.**

Занятие 7. Встреча — занятие с родителями. Конфликт и способы его разрешения

Тема 4. Психические процессы в обучении

Занятие 1. Организация себя

1. **Планирование, принятие решений.**
2. **Умение правильно планировать свою деятельность: план-действие.**
Упражнение «Гвоздика целей». Назначение — формирование умений самостоятельно ставить перед собой цели и определять пути их достижения. Учащимся предлагается обратиться к целевой «зебре» и на свободном листе выписать наиболее значимую цель-проблему. Затем задается вопрос: а что для этого необходимо? Надо проанализировать моменты этой проблемы, установить некоторые связи, зависимости. Например:
 - избавиться от раздражительности;
 - чувствовать себя уверенно;
 - хорошо чувствовать себя физически;
 - а что для этого необходимо?
 Так можно проанализировать каждый пункт «зебры».
3. **АТ.**

Литература

Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка / Под ред. И. В. Дубровиной. — Н. Новгород, 1995.

Занятие 2. Воля

1. **Понятие о воле.** Значение воли в жизни человека, в организации и регуляции его деятельности и общения. Волевые качества: сила воли, настойчивость, выдержка; решительность, смелость, самообладание, уверенность; ответственность, дисциплинированность, обязательность.
2. **Волевая регуляция поведения.**
 Приемы волевого самовоздействия.
 Упражнения: «Замри», «Прогулка», «Книга», «Телевизор», «Зарядка», «Будильник», «Письменный стол» (см. Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка \ Под ред. И. В. Дубровиной. — Н. Новгород, 1995. — С. 106).
3. **АТ.**

Литература

1. *Левитов Н. Д.* Психология характера. — М., 1969. — С. 42–54.
2. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М., 1989. Т. 2 — С. 182–211.
3. Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка / Под ред. И. В. Дубровиной. — Н. Новгород, 1995.

Занятие 3. Внимание

1. **Понятие о внимании**, его функциях, видах.
Ведущий проводит игру «Муха», «Пишущая машинка» (см. *Цзен - Н. В., Пахомов Ю. В.* Психотренинг: игры и упражнения). В этих играх требуется достаточно большая концентрация внимания. Выясняется, кто из ребят наиболее внимателен, у кого внимание не достаточно устойчиво.
Затем ведущий дает понятие внимания, его видов, свойств. Когда фокусирование внимания является негативным фактором, а когда необходимым условием деятельности.
2. **Диагностика собственных свойств внимания.**
Методика оценки распределения и устойчивости внимания с помощью 25-значных одноцветных цифровых таблиц.
Методика оценки переключения и концентрации внимания при помощи 49-значной двуцветной цифровой таблицы (см. *Немов Р. С.* Психология. Т. 3. — С. 287–289.)
3. **АТ.**

Занятие 4. Память

1. **Беседа.** Когда мы пользуемся памятью в своей жизни, что произойдет, если человек потеряет память.
Понятие о памяти. Виды памяти: сенсорная, кратковременная, долговременная; образная (зрительная, слуховая), моторная, эмоциональная; Произвольная, непроизвольная; непосредственная, опосредованная.
2. **Диагностика особенностей памяти.**
Методика 1. Динамика процесса заучивания. (см. *Немов Р. С.* Психология. Т. 3. — С. 407.)
Анализ: 1. Как быстро удалось заучить. 2. Как влияет психическое состояние на процесс заучивания. 3. Приемы заучивания.
Упражнение. Запоминание ряда цифр.
3. **АТ.**

Литература

1. *Немов Р. С.* Психология. — М., 1995.
2. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. — М., 1979.

Занятие 5. Мышление

1. **Определение мышления.** Его виды: Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое, интуитивное, творческое, практическое, теоретическое творческое.
2. **Диагностика особенностей мышления.** Тест Айзенка. (см. *Немов Р. С.* Психология. — С. 292).
3. АТ.

Литература

1. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. — М., 1981.
2. *Немов Р. С.* Психология. — М., 1995.

Занятие 6. Итоговое занятие — встреча с родителями и учителями. Заключительное

Приложение 5

Рабочий вариант психологической экспертизы авторской учебной программы музыкального ансамбля «Мелодия» «Музыкальное развитие и воспитание детей в ансамбле» (автор Е. Н. Свительская)¹

Пояснительная записка

Программа направлена на развитие общих и творческих музыкальных способностей детей и на этой основе их личностных свойств, в частности, умения работать в ансамбле, успешно импровизировать в группе.

Методы и приемы работы рассчитаны на младший школьный возраст, однако в отдельных случаях в занятиях могут принимать участие и старшие дошкольники (опережающие своих сверстников), а в особых случаях и младшие дошкольники.

Программа рассчитана на два года обучения. При этом количество занятий на каждый год обучения в той или иной мере соответствует учебному году (72 занятия по 2 часа каждое).

Психологический комментарий

Цель — развитие способностей и личности, следовательно, речь идет о методике **развивающего** образования.

(Образование, а не обучение, так как развиваются не отдельные способности, а разные сферы сознания ребенка: общие способности, творческие и личность в целом).

Задача формирования ансамбля подразумевает формирование коллективного субъекта, где каждый отдельный учащийся является субъектом совместно-разделенной деятельности.

Оптимальный возраст для формирования базовых учебных на-

¹ Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция). Вып. 1. / Под ред. В. И. Панова. Южный учебный округ, ЦТДЮ «Радужный», 2000.

Всего, таким образом, предусматривается 144 часа. Занятия, как правило, проводятся два раза в неделю, при этом часть занятий проходит в групповой форме, а часть в индивидуальной.

Оптимальное число детей в группе — около 10–15 человек, что вызвано особенностями деятельности в ансамбле, однако при необходимости численность группы может несколько увеличиваться.

Программа реализуется во внеучебное время в условиях учреждения дополнительного образования.

ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Следует отметить, что жесткое деление на этапы является невозможным, так как при общем повышении трудности заданий по мере работы ансамбля одни и те же задачи и методы работы, видоизменяясь, могут реализоваться и использоваться в течение длительного времени.

Однако при некотором упрощении можно выделить следующие этапы:

1. Общее знакомство с музыкальным исполнительством, с назначением основных инструментов, с правилами работы в ансамбле.

2. Овладение начальными моментами музыкальной грамоты и элементарными способами игры на музыкальных инструментах.

3. Включение в творческие виды музыкальной деятельности, в частности, включение импровизации, самостоятельного музыкального сочинительства (незамысловатые песенки, стихи).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

При выработке концептуальной основы программы мы исходили из представлений о ведущей роли внутренней мотивации в развитии личности и развитии любых, в том числе и музыкальных спо-

выков, то есть переход от игровой к учебной ведущей деятельности.

В отличие от специальной музыкальной школы задача не столько допрофессиональной подготовки, а способствовать личностному росту и развитию музыкальных способностей в условиях дополнительного образования.

1. Знакомство с предметным и социальным компонентами вхождения в музыкальную образовательную среду.

2. Музыкальные инструменты и ноты как объект восприятия.

3. Овладение инструментами и нотами как средством самовыражения, **экстериоризации** и **опредмечивания** в музыке эмоциональной и творческой природы ребенка, **раскрытие** и **поддержка** творческой природы ребенка.

Занятия в музыкальном ансамбле не только активизируют слуховое внимание, вкус и чувство ритма. Они развивают наблюдательность и навыки кооперации с другими.

способностей школьников. Лишь при условии любви к музыкальной деятельности во всех ее видах возможно развитие соответствующих способностей. Особенно важна роль мотивации для развития музыкального творчества — сочинительства, импровизационной игры.

Большое значение в нашей работе имела идея связи качеств личности с развитием способностей. Взаимосвязь эстетического развития с нравственным, умственным и даже физическим развитием ребенка достаточно очевидна в условиях успешной деятельности ансамбля. Дети, любящие музыку, с удовольствием занимающиеся в ансамбле, и свои взаимоотношения с другими участниками строят таким образом, чтобы сохранить теплые, дружеские отношения, они постоянно стремятся помочь друг другу, охотно включаются в любую групповую работу. Наш опыт свидетельствует, что у детей, достаточно долго проработавших в ансамбле, реже возникают ссоры, в меньшей мере наблюдается разбиение детей по «кланам», меняется даже сам тон общения.

ЦЕЛИ ПРОГРАММЫ:

- развивать и укреплять эмоциональную отзывчивость на музыкальные впечатления;

- способствовать формированию и развитию музыкальных способностей детей: интонированию, музыкальной памяти, ладового чувства, метроритмических способностей;

- формировать творческие способности детей путем сочинения ими легких песенок, достаточно простых текстов;

- укреплять определенные нравственные качества: внимание к другим участникам ансамбля, умение работать в коллективе и др.

Музыка выступает в руках педагога как условие и средство самоактуализации в общении и взаимодействии с другими. Для эффективного обучения ребенку необходима внутренняя мотивация: хотеть учиться, получать удовлетворение от процесса развития своих знаний и умений, от ощущения собственного роста в общении и взаимодействии с другими.

Целью программы является комплексное развитие способностей посредством развития:

- а) восприятия, внимания памяти, эмоциональной сферы,

- б) специальных (музыкальных) способностей детей,

- в) творческого потенциала учащихся,

- г) личностных и коммуникативных способностей.

Очень важно, что в данном случае музыка не самоцель, а средство целостного развития психики ребенка, обретения ею формы человеческого сознания через музыку как коллективно-исторический опыт человечества.

ЗАДАЧИ:

■ ознакомить детей с разными видами музыкального творчества (серьезная музыка, фольклор, современная эстрадная песня и т. д.);

■ сформировать навыки в области пения, ритмики, игры на детских инструментах;

■ дать начальные знания музыкальной грамоты;

■ привить музыкальный вкус, понимание эстетики звучания и исполнения;

■ укрепить коллективистские навыки детей, их способность действовать в коллективе;

■ способствовать общему эстетическому развитию детей путем соотнесения музыкальных впечатлений с изобразительным искусством (демонстрация иллюстраций), театральным (музыка в фильмах и спектаклях), хореографическим (балет). При этом необходимо в той или иной мере привлекать к совместной работе руководителей и детей других кружков и ансамблей Центра, в частности, кружков живописи, танцевального ансамбля и другие.

Необходимо подчеркнуть, что здесь каждое занятие включает обязательную проверку усвоенных знаний, причем проверку практическую, в форме исполнительских действий, и коллективную, при участии всей группы. Это способствует формированию критичности, объективности оценки и самооценки в условиях эмоциональной вовлеченности.

Аффект неадекватности становится маловероятным. Развивается операциональная сфера сознания.

Накопление слуховых впечатлений должно быть связано с непосредственным восприятием всех средств музыкальной выразительности.

В процессе занятий происходит комплексное и гармонизирующее развитие разных сфер психики ребенка:

■ телесная сфера (координация движений, пластика);

■ развитие произвольного внимания, слухоречевое развитие;

■ познавательная сфера (навыки формулирования мыслей, умение усваивать теоретические знания в особой форме, традиционно используемой в музыкальном искусстве);

■ эмоциональная сфера (обогащение чувств, умение сопереживать, выражать свои чувства и контролировать их);

■ коммуникативная сфера (навыки социального взаимодействия, умение контактировать и кооперироваться с разными людьми);

■ нравственная сфера (формируется гуманистическое мировоззрение, способность к нравственному суждению и поступку на основе эмоционально-образного развития личности).

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Лишь многообразие методов может, по нашему мнению, создать необходимые мотивационные предпосылки для успешной работы детей в ансамбле, быть залогом их постоянного интереса на занятиях.

Одни и те же методы, усложняясь и видоизменяясь, совершенно по-разному включаются в работу в зависимости от ее целей, задачи, возраста участников.

Среди главных методов нами использовались следующие:

СЛУШАНИЕ КАК КЛЮЧ К ВОСПРИЯТИЮ МУЗЫКИ

Слушание музыки является не только начальным этапом приобщения детей к музыке, а включается на всех этапах деятельности по воспитанию музыкальных способностей.

Сначала детям для прослушивания предлагается музыка с выраженным программным содержанием — она легче усваивается и понимается детьми. Слушание сопровождается эмоциональным рассказом педагога, привлечением их внимания к настроению вещи. Очень важно приучать детей к многократному прослушиванию музыкальных произведений.

Работа с детьми над усвоением исполнительских навыков (на музыкальных инструментах).

Этот метод, конечно, занимает большую часть времени — прежде всего дети учатся игре на детских музыкальных инструментах, ансамблевому исполнению произведений. Хотя эти формы и методы работы являются в работе ансамбля центральными, тем не менее они постоянно переплетаются со всеми другими формами работы: дети учатся игре на инструментах, предварительно прослушивая ту или иную мелодию, пытаются изобразить то или иное настроение, глядя на изображение (например, природы).

Умение слушать, способность произвольного запоминания и устного воспроизведения учебного материала, удержание в оперативной памяти последовательности операций лежат в основе обучения, поскольку большинство педагогических технологий, используемых в общеобразовательной школе, носят устный (вербальный) характер.

Комментарий со стороны педагога превращает процесс индивидуального восприятия в процесс совместно-распределенной деятельности по восприятию музыки, благодаря чему у ребенка формируются психические новообразования (структуры) необходимые для восприятия музыки.

Развитие моторик как условие и средство развития сенсомоторной сферы сознания в целом.

Формирование исполнительских навыков является не самоцелью обучения, а педагогическим средством раскрытия и закрепления творческого потенциала учащихся и их потребности в самовыражении музыкальными средствами.

Развитие полимодальных связей в структуре сознания ребенка.

Мы стремились к тому, чтобы сами исполнительские навыки не были самодовлеющими, а являлись бы для ребенка средством выразить себя, свое настроение, свое восприятие музыки.

Детских музыкальных инструментов и инструментов-игрушек очень много. Для занятий необходимо выбрать инструменты, отвечающие требованиям эстетического и музыкального воспитания детей.

Основным критерием при выборе инструментов должен быть чистый строй.

В оркестр могут входить следующие инструменты: триолы, вермоны, симоны; всевозможные ударные инструменты: погремушки, маракасы, бубны, ложки, кастаньеты, треугольник, трещотка, коробочка, пандейра, ксилофоны, металлофоны, колокольчики; детские электромузыкальные инструменты различных видов; аккордеоны, баяны.

Состав оркестра обычно дополняется фортепиано, на котором играет преподаватель (или старший ученик).

При обучении игре на инструментах мы в полной мере включаем игровые моменты: угадать инструмент по звуку, попробовать «нарисовать звук» и т. д.

Естественно, что вначале берутся только несложные и хорошо знакомые детям мелодии, при этом большое внимание уделяется тому, чтобы звуки мелодии были расположены близко друг к другу. Большие интервалы трудны детям для исполнения.

Только после этого ребенок вводится в оркестр, где перед ним стоит следующая задача: добиться согласованного с другими участниками звучания.

ПЕНИЕ

Эта форма музыкальной деятельности особенно близка и доступна детям. Дети любят петь. Исполняя песни, они глубже воспринимают музыку, активно выражают свои переживания и чувства. Текст

Включение в обучение элементов игровой деятельности позволяет «сбить» учащихся со школьной ролевой позиции быть «объектом обучения» на более приятную — «субъекта игровой деятельности».

Пение одна из простейших и естественных форм самовыражения, экстерниоризации и опредмечивания «в звуке» своих эмоциональных состояний. В психотерапевти-

песни позволяет им легче воспринимать содержание произведения и значительно облегчает его запоминание. В процессе пения у детей не только развиваются музыкальные способности, музыкальный слух, память, чувство ритма, но и заметно развиваются многие личностные качества, в частности, взаимодействие в коллективе, чувство партнера и т. д.

Для нас было важно, что пение способствует развитию речи детей. Слово на наших занятиях, как правило, выговаривается протяжно, нараспев, что помогает четкому произношению отдельных звуков и слогов.

Во время пения мы особенно следим за посадкой детей. Они должны петь естественным звуком, без крика и напряжения. Необходимо добиваться напевности и плавности звучания (не забывая при этом, конечно, об охране детского голоса).

При обучении пению мы используем ряд методов, способствующих выразительному чтению.

Следует особо подчеркнуть, что правильное пение находится в прямой связи с дыханием. Поскольку дети пользуются в основном ключичным и грудным дыханием, которое не вполне подходит для пения, то на наших занятиях для формирования правильного певческого дыхания проводятся специальные дыхательные упражнения, позволяющие включить в работу и мышцы живота.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ГРАМОТА

Вначале дети усваивают музыкальную грамоту исподволь, лишь в связи с непосредственным овладением тем или иным инструментом, и знания музыкальной грамоты получают из сказки, действие которой разворачивается от занятия к занятию. Тем самым поддерживается увлеченность занятия.

В музыкальном смысле можно сказать, что это своеобразная природная форма их отреагирования.

Пение необходимо для воспитания функционально-гармонического слуха, чувства строя, ансамбля и как подготовительные упражнения к сольфеджированию.

Принцип активности.

Развитие телесной сферы сознания.

Знание музыкальной грамоты не передается напрямую от педагога к учащемуся, а проживается ребенком как содержание сказочного действия.

Постепенно материал усложняется и дети получают все более сложные знания, требующие определенного продвижения в музыкальном образовании.

ТВОРЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

Хотя между творческой и собственно исполнительской деятельностью нет непреходимой стены, тем не менее в любой музыкальной деятельности отдельное место занимают собственно творческие методы, прежде всего — импровизация.

Этот метод работы также мы считаем возможным включать на достаточно ранних этапах работы ансамбля. Вначале очень подражательные, потом все более и более самостоятельные, эти творческие работы детей имеют большое значение для их общего эстетического и даже личностного развития.

Простая импровизация как определенный стиль музицирования включается нами уже на самых ранних этапах работы, когда дети только овладевают навыками работы на инструментах. Дети сами варьируют темп и громкость звучания, стараясь передать то или иное настроение, то или иное видение произведения. Руководитель ансамбля выступает в этом случае как слушатель, который в той или иной форме эмоционально относится к продукту их деятельности.

СОЧИНЕНИЕ МУЗЫКИ И ТЕКСТОВ ПЕСЕНОК

Все эти методы работы могут быть осуществлены, только если в должной мере учитываются возрастные особенности детей, если сами музыкальные произведения подобраны в соответствии с их подготовленностью и имеющимся эстетическим опытом.

Поначалу разрозненные, не связанные между собой впечатления детей (зрительные, слуховые, двигательные), получен-

Развитие вариативных форм самовыражения, которое в психологии способно обычно рассматривается как параметр «гибкости и разнообразия», характеризующий степень творческой интеллекта.

Развитие субъектности и индивидуальности учащегося как способности быть творцом (субъектом) осуществляемого им действия.

Акцент на развитии творческих способностей учащихся.

Возрастные особенности учащихся как условие и критерий подбора содержания обучения.

Сочинение музыки и текстов становится тем системообразующим фактором, посредством которого уже сформированные психические новообразования вплетаются в единую канву целостного сознания учащегося, в результате чего развитие

ные в жизни, в быту, в результате занятий приобретают упорядоченность, целостность, осознанность, что приводит к выстраиванию всех эстетических впечатлений в единую цепь, к более высокому типу восприятия музыки.

Занятия чаще всего проходят в форме игры, однако, чем старше дети, тем в большей мере игра уступает место серьезной работе над исполнительским мастерством, пониманию всей сложности работы в ансамбле.

Итоговым методом работы будут являться выступления детей в концертах, участие в конкурсах детского творчества.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Необходимым материальным обеспечением являются соответствующие музыкальные инструменты, звуковоспроизводящая и по возможности звукозаписывающая аппаратура, набор музыкальных дисков. Весьма желателен соответствующий игровой материал. Помещение должно быть достаточно просторным, чтобы дети имели возможность ритмически двигаться и танцевать.

ПЛАНИРУЕМОЕ ПОСОБИЕ ПО ПРОГРАММЕ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В АНСАМБЛЕ

Опираясь на опыт, накопленный в работе музыкального ансамбля «Мелодия», планируется публикация пособия по развитию музыкальных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Пособие предназначено для руководителей музыкальных кружков и ансамблей. В нем предусматривается подробное описание конкретных методов и приемов работы с детьми, изложение хода отдельных занятий, анализ возможных трудностей.

отдельных способностей приводит к изменению сознания учащегося.

Здесь возможны дополнительные рекомендации из психологии пространственной среды: открытость-закрытость, гетерогенность и др.

Написание пособия автором данной программы чрезвычайно важно, поскольку оно заставляет его встать в рефлексивную позицию к тому, что, как и зачем он делает в ходе реализации своей программы, а также соотносить ее с другими программами.

Объем пособия планируется в четырех авторских листа (без объема иллюстраций).

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Принцип единства обучения, деятельности и развития творчества — «Каждый ребенок талантлив по-своему!»

2. Принцип индивидуально-коллективного творчества. Музыкальный ансамбль представляет собой именно коллектив, участвуя в котором ребенок получает возможность:

- научиться адаптации в единой команде с сохранением своего голоса,
- получить навыки ориентации в иерархической структуре, где существуют необходимость ролевого распределения и субординация,
- научиться сотрудничать с партнерами и педагогами.

3. Принцип сотрудничества обучающего и обучающихся.

4. Принцип наглядности и доступности учебного материала.

5. Принцип постепенности и непрерывности (от простого к сложному, от замысла к воплощению).

6. Принцип единства формы и содержания.

КОНТИНГЕНТ УЧАЩИХСЯ

Целесообразно проводить занятия по программе музыкального ансамбля «Мелодия» с детьми младшего школьного и старшего дошкольного возраста, то есть от 5 до 10 лет, так как к этому возрасту дети по своим физиологическим и психологическим особенностям способны к коллективно-распределенной деятельности, вместе с тем у них возникает потребность самостоятельного творчества. Поэтому участие в музыкальном ансамбле совпадает с их личностными творческими устремлениями и амбициями.

Практическая реализация этих принципов требует организации коммуникативного взаимодействия в форме совместно-распределенной деятельности, что является опять же необходимым условием для проявления творческого потенциала учащихся и развития их способностей (оспособления): от инструментальных (опреациональных) действий до творческих возможностей

Конечно, в занятиях могут принимать участие и более младшие, но способные к этому виду творчества ребята, а также более старшие, но проявляющие серьезный интерес к музыке.

Учебно-тематический план

Общий курс обучения рассчитан на два года (144 учебных часов в год).

Календарный план занятий первого года обучения

priloz - 9-1.doc

Продолжение

priloz - 9-2.doc

Календарный план занятий второго года обучения

priloz - 9-3.doc

priloz - 9-4.doc

Литература

1. *Ветлугина Н. А.* Музыкальное воспитание в саду. — М., 1982.
2. *Кабалевский Д. Б.* Как рассказывать детям о музыке. — М., 1977.
3. *Кононова Н. Г.* Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах. — М., 1990.
4. Музыкальное воспитание в школе / Под ред. М. А. Румер. — М., 1955.
5. Музыкальное воспитание младших дошкольников. / Сост. И. А. Дзержинская. — М., 1985.
6. Музыка — детям. / Сост. Н. А. Метлов. — М., 1985.
7. Программа по музыке. 1–3 класс / Под ред. Д. Б. Кабалевского. — М., 1982.
8. *Радьнова О. А.* Слушаем музыку. — М., 1990.
9. Учите детей петь / Сост. Т. М. Орлова, С. И. Бекина. — М., 1986.
10. Эстетическое воспитание в детском саду / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1975.