



**НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ  
АЛЕКСЕЕВ** —  
профессор кафедры общей  
и социальной психологии ТГУ,  
доктор педагогических наук

УДК: 37.03

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ**

*АННОТАЦИЯ. В статье излагаются принципы и способы организации обучения и воспитания на личностно-ориентированной основе.*

*The article deals with the principles and methods of organizing teaching and upbringing on the basis of learner's-centred approach.*

В последние десятилетия в психолого-педагогической литературе широко обсуждается проблема смены образовательной парадигмы. На первый план выходит личностно-ориентированная парадигма. В отечественной науке ее разработке посвящен ряд специальных работ [1; 3; 7; 9]. В наших исследованиях личностно-ориентированное образование рассматривается как такой тип образования, в котором организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности (ценности, установки, интеллект, способности и т. д.) и специфику личностного моделирования мира.

Разработка проблем личностно-ориентированного образования (ЛОО) позволяет сегодня на теоретическом и технологическом уровне сделать заключение о том, что по методологии оно является культурно-личностным. Вместе с тем, именно этот подход позволяет органично увязать ориентиры психологического и собственно педагогического подходов к организации школьной жизнедеятельности, обеспечивающей подобное развитие.

В самом общем виде первый тезис означает, что приоритет личности в образовании относителен, ибо личность должна быть вписана в рамки определенной культурной традиции и общественной системы. Для педагогики данный подход не является каким-либо откровением. Он обсуждался и обсуждается в данной науке и как проблема унификации знаний, и как проблема стандартов обучения, и как проблема системы контроля за сформированностью личности вообще, и в ряде других аспектов.

Однако он становится актуальным (и не всегда однозначно толкуемым) в сопоставлении его со вторым тезисом о характере и особенностях взаимодей-



ствия внутренних (психологических) и внешних (педагогических) условий и факторов "окультуривания" личности. Речь в данном случае идет о том, что нередко на первый план выдвигаются либо психологические механизмы развития и функционирования личности, либо внешние условия, которые создают определенные предпосылки для включения, "запуска" и т. д. этих механизмов. В последнем случае, правда, не оговаривается, что это за механизмы, либо следует туманная ссыла на движущие силы развития личности.

В настоящей работе мы предлагаем психолого-педагогический подход, позволяющий, на наш взгляд, найти определенное консенсусное решение обозначенных вопросов. Суть подхода заключается в том, что определенное представление о внутренних механизмах развития и функционирования личности позволяет непротиворечиво и "сопоставительно" на теоретическом и, главное, на наш взгляд, на технологическом уровне описывать особенности и специфику организации обучения, воспитания и управления школой.

В качестве механизмов личностного развития и функционирования мы предлагаем рассматривать механизмы персонализации (П), рефлексии (Р) и стереотипизации (С). Сокращенное название модели — ПРС (подробнее см. 1). Основа модели — софункционирование названных механизмов. Причем, работа всего «комплекса» механизмов циклично замкнута, что отражает в данном случае целостность поведения личности. Рефлексия рассматривается как деятельность по осознанию оснований собственной деятельности. Персонализация связана с выявлением и публикацией экзистенциальной сущности человека. Стереотипизация как механизм обеспечивает сравнение и вписывание личности в общепринятые (или общие) нормы и способы поведения и деятельности.

Полноценный "запуск" личностных механизмов возможен при условии, если основные составляющие учебно-воспитательного процесса — обучение, воспитание, управление — в школе синхронизированы и систематизированы, т. е. ориентированы на единую цель и не противоречат (сохраняя свою "предметную" специфику) друг другу ни по содержанию, ни по выбираемым формам и времени их осуществления. Оптимизация возможной дидактико-организационной модели работы школы требует комплексного рассмотрения всех ее составляющих. Вместе с тем, в плане теоретического анализа мы будем рассматривать их как относительно самостоятельные и независимые составляющие, основой объединения которых будет выступать личность учащегося, выполняющая в этом случае системообразующую роль при построении подобной модели.

Собственно педагогический подход к использованию разработанной нами модели личностных механизмов при организации **обучения** заключается в том, что рассматриваемые в модели механизмы позволяют уточнить возможные основания классификации учебных предметов в контексте организации ЛОО. Так, в отличие от традиционного деления предметов на естественнонаучные, физико-математические и гуманитарные в нашей работе предлагается классификация, основанная на таком критерии, как «способ подачи-оспособление», т. е. в основании мы попытались отразить единство и взаимообусловленность дидактического препарирования учебного материала и особенностей его освоения учащимся.

Оказалось возможным выделить три группы предметов, которые условно мы обозначили как структурно-ориентированные, позиционно-ориентированные, смысло-ориентированные. Названия достаточно условные и но-



минальные, не претендующие на логическую строгость. В педагогике предпринимались попытки аналогичной классификации учебных предметов в работах В. В. Краевского [5], И. Я. Лернера [6], В. С. Цетлина [8], где выделялись предметы, в которых учащиеся осваивают основы наук, определенные области человеческой деятельности или приобретают опыт эмоционально-оценочного отношения к действительности.

Общее психолого-педагогическое содержание каждой группы предметов заключается в преимущественной ориентации на возможности этого знания быть представленным именно таким образом (например, по основанию аксиоматика-феноменология) и наличие таких личностных механизмов у ученика, которые бы «резонировали» учебному материалу и деятельности по его поводу.

Предложенная группировка учебных предметов задает определенный контекст организации обучения, его комплексно-методического оснащения и психологические акценты, которые более точно реализуют идею личностно-ориентированного обучения.

Так, *смысло-ориентированный* способ организации обучения предполагает создание условий для вчувствования, проживания, переживания, т. е. тех условий, системообразующим фактором для которых выступает механизм персонализации («я-в-мире»).

Группу смысло-ориентированных предметов составляют литература, ИЗО, музыка, и др. учебные предметы из области искусства. По методу организации учебной деятельности это эмоционально-личностный поиск смыслов, выработка и проживание ценностных отношений [4].

К предметам, освоение которых строится на *структурно-ориентированной* основе (под последним мы подразумеваем возможность жестко и однозначно — для учебного (!) предмета — задать схематизм его организации, связанный, как правило, с аксиоматикой, типичные алгоритмы его презентации и освоения), относятся не только математика, физика, но и химия, география, биология и др., которые по традиционной классификации принадлежат к другой группе предметов.

Освоение блока аксиоматических дисциплин предполагает создание условий для развертывания логики, рефлексии, отражения по типу «мир-во-мне». Системообразующим фактором в данном случае выступает механизм рефлексии. Психологически и методически акцент делается на интериоризации, тогда как в первом случае — на экстериоризации. По методу организации учебной деятельности это «квазиисследовательский» (В. В. Давыдов) поиск «нового» знания.

К предметам группы *позиционно-ориентированных* относятся история, родной, иностранный языки, юриспруденция и др., т. е. предметы, которые «приемлют» в своем изложении многозначность позиций, неоднозначность трактовок, определенную «размытость» утверждений и объемов используемых понятий и др. По методу организации учебной деятельности это коммуникативно-диалоговый и моделирующий поиск инструментальных ориентиров к имитируемой реальности [4].

Предложенная общая модель софункционирования личностных механизмов оказалась весьма конструктивной не только для «предметно-личностной» классификации учебных предметов, но и для уточнения параметров личностной развитости и целевых ориентиров при организации личностно-ориентированного обучения.

Так, параметрическое описание рефлексии вполне обоснованно может быть осуществлено в терминах самостоятельности, способности к содержа-



тельному анализу, планированию собственной деятельности, осознанности ее оснований. Механизм персонализации предполагает личностное видение ситуации, что параметрически выражается в особенностях иерархизации ценностей, структурности и устойчивости мотивации, ее направленности и т. п. Стереотипизация тесно связана с позиционным определением личностного отношения к ситуации: с точки зрения технологии — это диалог личностей, а параметрически — это описание характера и особенностей общения, способности личности слушать и слышать, уметь принимать иную точку зрения, аргументировать и отстаивать свою, быть критически конструктивной и т. д.

Наш подход к организации **воспитания** в школе базируется на следующих предпосылках. Во-первых, целевые ориентиры воспитания изначально должны быть увязаны с собственно образовательными ориентирами. Во-вторых, основой организации воспитательных воздействий на учащегося являются, с одной стороны, представления о внутренних механизмах развития и функционирования личности, лежащих в основе освоения ею ("культивирования" в себе) внешних воздействий, а с другой — реальные возможности учебного заведения по созданию адекватных условий для "запуска", включения этих механизмов. И, в-третьих, мы допускаем отсроченность проявления воспитательных действий и в этом плане — определенную рассогласованность между "хорошо организованной средой" и "невысокой воспитательной результативностью в данный момент". Условно подобный подход мы будем обозначать как личностно-ориентированное воспитание (условно, поскольку любое воспитание должно быть личностным).

Личностно-ориентированное воспитание — особый тип организации педагогической среды, обеспечивающий включение личностных механизмов развития и функционирования в процессе адаптации личности к среде и ее преобразования. Психологически его содержание осмысливается как освоение личностью аксиологических сторон любой деятельности, в которую она включается.

В данном контексте использование предложенной нами модели выглядит следующим образом. "Персонализация" рассматривается как такой механизм личности, который обеспечивает ей уникальность и неповторимость за счет выработки индивидуальных "схематизмов" сознания и поведения. Во внешнем проявлении данный механизм обнаруживает себя в индивидуальной культуре поведения и особенностях индивидуального предметно-специфического мышления. Основная проблема — в измерении соответствующих изменений качеств личности как результата совершенствования механизма персонализации. Общий принцип подхода к решению этой проблемы — в учете адаптивности (социальности, "нормативности") и уникальности формируемых качеств.

"Рефлексия", как механизм личностного развития и функционирования, "отвечает" за осознание личностью оснований своего поведения. Параметрическими характеристиками изменений данного механизма является динамика личностных особенностей, связанных с адекватным собственным поведением и умением давать объективную, независимую оценку поведения и действий других.

"Стереотипизация" обеспечивает личности ее "индивидуально-нормативное" вписывание в систему социальных связей и отношений. Параметрическими характеристиками изменения данного личностного механизма является "культурно-общенческая" развитость учащегося.



Личностно-ориентированное воспитание дифференцируется нами от субъектно-ориентированного. Последнее характеризует всю совокупность воздействий на личность ученика, так или иначе детерминирующих характер его ответных реакций в ситуации. В личностно-ориентированном воспитании важна прежде всего значимость для личности тех или иных взаимодействий и личное принятие (или непринятие) их содержания (включение в семантику личностных смыслов).

Это предполагает при изучении и реализации вопросов воспитания перенести акцент на мотивационно-потребностную сторону развития личности. И если при рассмотрении операционально-технической стороны деятельности, что более характерно для обучения, речь идет о "зоне ближайшего развития", то в данном случае, на наш взгляд, необходимо введение понятия "зоны перспективного развития", характеризующего особенности освоения личностью мотивационно-потребностной стороны деятельности и содержательное ее описание через учет всей системы потребностей и мотивов личности, их иерархии.

Специфика предлагаемого подхода заключается в том, что введение представлений о механизмах личностного развития позволяет более точно сформулировать требования к мотивационно-потребностной стороне деятельности. Суть этих требований в акценте значимости для личности мотивации самоактуализации и самосовершенствования, с одной стороны, и необходимости осмысленности любой предпринимаемой личностью деятельности, с другой. ИмPLICITно педагогика учитывала оба эти параметра через создание ситуаций успеха для ученика и подчеркивание значимости для него изучаемого материала. Однако, поскольку этот учет осуществлялся в основном с акцентом на операционально-техническую сторону деятельности (возможности и способности учащихся), то обращение к мотивационно-потребностной стороне их деятельности носило опосредованный характер и обнаруживало себя в апеллировании преимущественно к познавательным потребностям и интересам.

Операционализация и конкретизация содержания обозначенного подхода находит свое выражение в уточнении задачно-целевого осмысления опыта организации воспитательной работы, с одной стороны, и в разработке "понятийно-ориентировочной" сетки организации собственно воспитания, с другой. Варианты подобного уточнения и разработки представлены в одной из наших работ [2].

Введение при обсуждении проблем организации воспитательной работы в школе понятия "зона перспективного развития" предполагает и несколько иное осмысление проблем собственно обучения. Речь идет о том, что с понятием "зоны перспективного развития" мы связываем характеристики интенционально-целевого свойства, т. е. характеристики, которые описывают личность со стороны ее способности выбирать и ставить определенные цели, подбирать под них адекватные средства, давать оценку достигнутого результата и т. п.

Именно со стороны этих характеристик педагогика и ведет речь о мотивации поведения, смысле учебного материала для ученика. Но ведет весьма своеобразно, имPLICITно предполагая, что основная деятельность школьника и выступает (по крайней мере должна выступать) основой всех изменений в нем. Отсюда исключительно повышенный интерес педагогики к формированию познавательных интересов учащихся. Однако познавательный интерес является вторичным по отношению к потребности в самоутверждении. Интересно, что практика реально ориентируется именно на эту зако-

номерность. Ситуация успеха, например, для учащегося, к которой апеллируют все педагоги, не что иное как самоутверждение на специфической почве — учебной. Лишь на основе самоутверждения возможен сдвиг мотива на цель, при котором познавательная мотивация становится для личности ведущей.

Таким образом, оказывается, что расширение операционных возможностей ученика само по себе не обеспечивает личностных сдвигов до тех пор, пока они не согласуются со сдвигами в его мотивационно-потребностной сфере. Подобное сопряженное взаимодействие личностных сфер в полной мере можно, на наш взгляд, осмыслить только на уровне анализа модели механизмов развития и функционирования личности.

Своеобразным объединяющим механизмом для персонализации и рефлексии является механизм стереотипизации. С одной стороны, он обеспечивает освоение социальных норм, функционирующих в обществе подобно знанию, а с другой — он предусматривает личностное моделирование этих знаний в форме определенного отношения. Ролевая и личностная функции в данном механизме "объединяются", обеспечивая адекватность приспособления к внешней среде. И этот механизм имеет свои "дидактические аналогии" в виде коллективно-распределенной деятельности.

Воспитательный потенциал обучения, таким образом, оказывается значен его "обученческому" потенциалу и, более того, неотделим от последнего, но только тогда, когда технология обучения прямо связана с внутриличностными механизмами, и освоение учащимися определенного знания и опыта деятельности базируется на них.

Взаимоувязывание обучения и воспитания на основе модели механизмов развития и функционирования личности позволяет предложить типологию "согласованных" целей обучения и воспитания, что отражено в таблице 1.

Таблица 1

Типология целей обучения и воспитания

	РЕФЛЕКСИЯ	СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ	ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ
ОБУЧЕНИЕ	Формирование предметных знаний, учебных навыков, понятийного мышления	Формирование позиций школьника, культуры межличностного общения, учебной деятельности	Формирование эмоционально-положительного отношения к школе, адекватной самооценки и предпосылок для самоопределения
ВОСПИТАНИЕ	Формирование представлений об основах поведения, "чувствительности" к поведению других	Формирование навыков саморегуляции поведения в социальном и интимно-личностном общении	Формирование внутренних этико-эстетических оснований личной позиции и поведения
Операционально-техническая сторона деятельности		Мотивационно-потребностная сторона деятельности	
Зона ближайшего развития		Зона перспективного развития	

Достижение обозначенных целей в учебно-воспитательном процессе решает, на наш взгляд, проблему формирования целостной личности с одинаково развитыми операционально-технической и мотивационно-потребно-



стной сторонами деятельности. Становление и развитие их осуществляется в зонах ближайшего и перспективного развития соответственно. Практически при организации учебно-воспитательной деятельности это означает ориентацию на способности и смысловую сферу личности.

Результативность образовательного процесса (осуществляемого в соответствии с обозначенными выше идеями) в воспитательном аспекте на конкретно-педагогическом уровне раскрывается через совокупность этико-эстетических характеристик поведения, деятельности и систем ценностных ориентаций субъектов учебно-воспитательного процесса, что позволяет операционализировать вопрос об "измерении" воспитанности учащихся. Обращение к культуре поведения учащихся, их внешнему виду, уровню этических знаний, особенностям межличностных отношений и т. п. для педагогики не является чем-то принципиально новым. Однако, на наш взгляд, методология "замеров" воспитанности в традиционной педагогике имплицитно содержит ряд постулатов, которые искажают реальную оценку уровня воспитанности учащихся.

Во-первых, это касается представления учителей о том, что развитие воспитанности, как и накопление знаний, развитие интеллекта, осуществляется прямо пропорционально росту и созреванию человека.

Во-вторых, оценивая уровень воспитанности учащихся, учителя нередко руководствуются принципом "здесь и теперь", т. е. оценивают учащихся по манифестируемым формам поведения и личностным качествам, практически не принимая во внимание потенциальные возможности учащихся.

Оба эти положения тесно связаны друг с другом. Оценивая поведение учащихся "здесь и теперь", учитель фиксирует проявление определенных качеств и ждет их роста во времени. И если последнее вдруг не наблюдается, то делается вывод либо о плохой организации воспитательной работы, либо о каких-то личностных аномалиях, не поддающихся коррекции в рамках обычной воспитательной работы в школе. Отражением подобного подхода является часто наблюдаемая сегодня в практике общеобразовательной школы фиксация спада уровня воспитанности у учащихся 6–8 классов, если таковой оценивается экспертами-учителями.

Вместе с тем, психологический анализ особенностей развития учащихся данного возраста позволяет предположить, что сам по себе уровень не падает. Его "отрицательные изменения" скорее являются свидетельством сохранения установок учителя, которые при оценке любого возраста базируются на некотором представлении об идеальном человеке и степени его достижения (оборотная сторона представлений о прямо пропорциональном развитии). По-видимому, речь должна идти не об оценке учащегося с позиции абсолютного роста его положительных качеств и особенностей, а с точки зрения анализа его внутриличностной структуры, детерминирующей поведение. В данном случае мы можем столкнуться с определенными деколяжами (Ж. Пиаже) в развитии различных сторон (характеристик) личности, с одной стороны, а с другой — мы должны научиться оценивать потенциальные возможности нравственного развития личности (иначе непонятно, почему с 9-го класса мы вновь наблюдаем рост уровня воспитанности. Если не было потенциального роста, то простые отсылки к возрастанию уровня сознательности ничего не объясняют: для осознания нужен "материал").

Таковы в самом общем виде наши представления о содержании и сущности обучения и воспитания в контексте личностно-ориентированного образования. В обоих случаях важно подчеркнуть, что развитие личности (через включение внутриличностных механизмов) всегда ориентировано на

определенные нормы и, более того, "внутреннее устройство" личности как бы предполагает, что такие нормы существуют и имеют специфический механизм приспособления к ним — стереотипизацию.

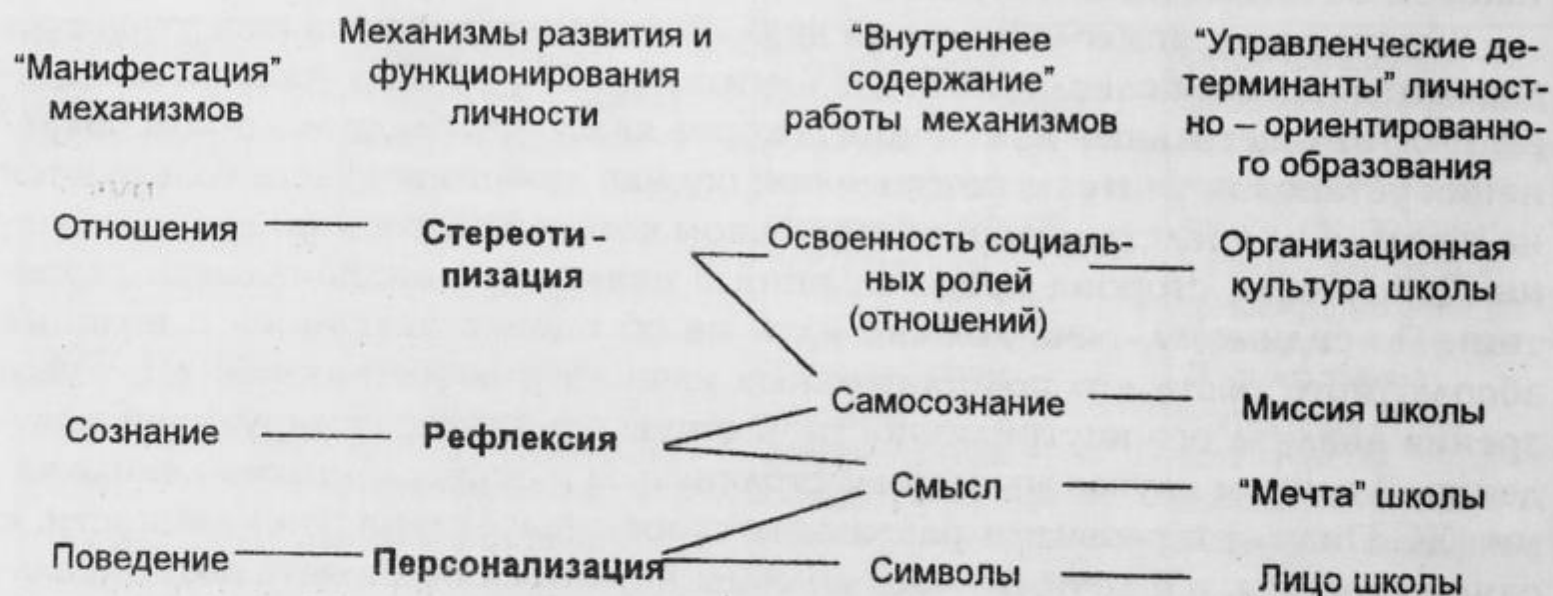
Вместе с тем, в обсуждаемой проблеме есть и управленческий аспект, который получает особое звучание в контексте разрабатываемого нами подхода.

Возьмем несколько более общий ракурс оценки и соотнесения предложенной нами модели механизмов развития и функционирования личности и тех сторон манифестации ее качеств и особенностей, с которыми могут иметь дело управленческие структуры школы. Так, механизм персонализации лежит в основе *поведения* личности, рефлексия определяет уровень и особенности *сознания*, а стереотипизация связана с содержанием *отношений* личности. Повторим, все эти механизмы тесно взаимосвязаны между собой и речь в последнем случае идет лишь об акцентах или системообразующей роли того или иного механизма в целостной организации личности и ее проявлениях.

Отмеченная взаимосвязь наглядно обнаруживается, когда мы рассматриваем "внутренние проявления" срабатывания названных механизмов. Организация *поведения* личности на основе механизма персонализации предполагает, по крайней мере, определенный смысл и символику ("обозначенность"). *Сознание* предполагает определенный уровень самосознания и осмысленность. *Отношения* личности также предполагают определенный уровень самосознания и освоенность определенной системы социальных ролей (отношений). Данное описание позволяет соотнести внутренние механизмы развития и функционирования личности с их проявлением (внешним и внутренним) и сформулировать определенные требования к управлению, обеспечивающему создание среды для оптимального включения личности в процесс "окультурирования" — схема 1.

Схема 1

Схема соотношения внутриличностных механизмов  
и "управленческих детерминант"



"Организационная культура" в данном контексте рассматривается как характеристика внутренней управленческой среды, основными элементами которой выступает характер руководства педагогическим и ученическим коллективами, социально-психологический климат в школе, наличие единых представлений у педагогов ("команда") об особенностях и характере организации учебно-воспитательного процесса в данном образовательном учреждении.





"Миссия" школы находит отражение в концептуальных установках и программе развития школы. Она определяет идеологию организации учебно-воспитательного процесса.

"Мечта" операционализируется в представлениях о модели выпускника школы, которая является своеобразным прочтением заказа общества и ученика к школе по формированию его индивидуальности.

"Лицо" школы характеризует особая семантика презентации и реальной организации жизнедеятельности школы, находящей выражение в системе ее субкультуры.

Почему именно выделенные понятия с их реальным наполнением обеспечивают развитие тех или иных личностных структур? И вообще, возможно ли такое прямое соотнесение управленческого уровня организации школьной жизнедеятельности и личностного развития учащихся?

Нам представляется, что такое соотнесение вполне оправдано, хотя, очевидно, оно включает в себя ряд опосредствующих звеньев, связанных с возрастными особенностями учащихся, личностной модуляцией общих идей развития школы и учащегося классным руководителем или предметником, стартовыми возможностями учащихся, их способностями и склонностями и т. п. В контексте настоящей работы для нас важно установить взаимосвязь именно "управленческих детерминант" с личностным развитием учащихся, поэтому мы условно принимаем, что опосредствующие звенья принципиально не искажают их действие. Это — очень сильное допущение, но говоря, в частности, об организационной культуре и идеологии организации школьной жизнедеятельности мы и предполагаем, что они выступают особыми системообразующими факторами организации опосредствующих звеньев в оптимизации их адекватного (целям и задачам культурно-личностно-ориентированного образования) действия на личность ученика.

Собственно правомерность такого подхода можно было легко доказать, выявив зависимость личностного развития учащихся от названных "управленческих детерминант". На этом пути возможны два варианта решения. Первый связан со сравнительным анализом двух учебных заведений с различной организационной культурой, идеологией, "лицом" и т. д. Однако этот вариант скорее осуществим в теоретическом, чем в практическом плане, поскольку найти два образовательных учреждения, отличающихся только данными характеристиками (а это необходимо для чистоты эксперимента), не реально.

Более приемлем второй вариант, который основывается на анализе изменений в личности учащихся после введения определенных мер, упорядочивающих воздействие на них в контексте рассматриваемого подхода. Другими словами, следовало бы уловить, как изменяется уровень обученности и воспитанности учащихся, если организация жизнедеятельности начинается на иных, чем прежде, организационных и идеологических основаниях, как изменяются общешкольные показатели эффективности ее работы, как меняется внутришкольная атмосфера. Нами была осуществлена подобная оценка работы СШ № 65 г. Тюмени.

Результаты инновационной организационной работы замерялись по ряду показателей, включавших в себя оценку отношения учащихся к климату в школе и характерологическим особенностям педагога, оценку этико-эстетических особенностей школьной жизни, оценку уровня обученности учащихся.

Оценка отношения учащихся к климату в школе и характерологическим особенностям педагога осуществлялась на основе ответов учащихся на вопросы анкеты "Культурное поле школы". На вопрос: "Существует ли в школе

особое культурное поле?", были получены следующие ответы учащихся средней ступени школы, представленные в таблице 2, в которой четко прослеживается рост числа положительных ответов.

Таблица 2

## Оценка школьниками наличия "культурного поля" в школе (в %)

Варианты ответов	9 класс		8 класс		7 класс		6 класс		5 класс	
	95/96	96/97	95/96	96/97	95/96	96/97	95/96	96/97	95/96	96/97
Да				0	3	5	7	7	9	6
Скорее да, чем нет	1	6		0		6		2	4	3
Частично да, частично нет	1	0	5	9	9	9	4	9	9	0
Скорее нет, чем да	1		8		0		1	0	4	
Нет			9	6	5				4	

В таблицах 3 и 4 представлена конкретизированная оценка учащимися школы ее "реальных" составляющих, находящих отражение в поведении педагогов и взаимоотношениях школьников между собой.

Таблица 3

## Оценка педагогов школьниками по 10-балльной шкале

Содержание ответов	11 класс	
	95/96	96/97
Культура внешнего вида	6,6	8,2
Культура речи	7,5	8,1
Культура взаимоотношений между собой	7,4	9,0
Культура взаимоотношений с учащимися	7,5	7,9

Мы приводим результаты опроса самых старших школьников, поскольку только в этом возрасте, на наш взгляд, можно объективно "уловить" изменение атмосферы в школе за год на уровне оценки поведения педагогов. В других возрастах оценки педагогов по выделенным параметрам несколько противоречивы, однако общая тенденция — положительная. Понятно, что приведены результаты опроса разных классов, однако значимых различий по социально-психологическим характеристикам их контингента нет.

Если оценка педагогов школьниками могла быть противоречивой, например, в силу изменившихся (повысившихся и ставших более определенными) требований со стороны педагогов, то во взаимоотношениях между собой школьники должны были зафиксировать "реальные" изменения школьной атмосферы. Ниже, в таблице 4 представлены оценки школьниками своих качеств и особенностей поведения по тем же самым параметрам, что и в таблице 3.

Приведенные в таблице 4 данные (за исключением некоторых позиций, которые обозначены курсивом) свидетельствуют о положительных сдвигах в атмосфере школьной жизнедеятельности. В 1997–98 учебном году для уточнения наметившихся тенденций было проведено исследование этико-

эстетических особенностей школьной среды. Методология построения исследования базировалась на предположении о том, что, во-первых, оценивать уровень "культурности", воспитанности учащихся необходимо не только по наличным проявлениям их во внешнем поведении учащихся, но и по их потенциалу, т. е. то, что сегодня не проявляется, но завтра может стать сутью и основой поведения учащихся, и, во-вторых, именно этика и эстетика (в широком понимании этих слов) являются конкретными критериями оценки школьной атмосферы. Поскольку исследование на основе разработанного нами подхода было первым и не имелось возможности провести сравнение с другими, мы теоретически обосновали границу, ниже которой показатели рассматривались как недопустимые. Всего в исследовании использовалось 10 методик, результаты по которым суммировались в соответствии с определенной процедурой и считалось, что если учащиеся в среднем набирают более 50% от максимально возможного количества баллов, то это говорит о хорошем (благоприятном с точки зрения обучения и воспитания) школьном климате. В среднем по всем параллелям были получены оценки по этико-эстетическим особенностям школьной жизнедеятельности на уровне 55–60%.

Таблица 4

Оценка школьниками своих качеств по 10-балльной шкале

Содержание ответов	5 класс		6 класс		7 класс		8 класс		9 класс		10 класс		11 класс	
	95/96	96/97	95/96	96/97	95/96	96/97	95/96	96/97	95/96	96/97	95/96	96/97	95/96	96/97
Культура внешнего вида	6,3	7,1	8,6	7,3	7,1	6,9	8,1	8,3	7,1	7,2	7,0	8,0	6,9	9,2
Культура речи	4,1	5,4	5,2	5,9	6,5	5,3	4,5	5,3	4,3	4,5	4,8	3,0	6,2	6,4
Культура взаимоотношений между собой	6,8	6,6	5,0	7,0	5,8	5,8	5,7	7,6	6,0	5,3	6,5	7,0	5,3	7,3
Культура взаимоотношений с педагогами	6,9	8,3	6,7	7,0	7,0	6,3	6,4	5,5	7,2	5,0	5,5	6,0	5,0	7,1
Культура поведения	5,9	5,8	4,5	7,3	5,2	4,2	5,0	3,4	4,7	4,4	4,5	1,0	4,8	6,7

Мы также предполагали, что изменение системы управления школой приведет к росту успеваемости учащихся. В таблице 5 представлены результаты независимых тестовых исследований уровня обученности учащихся 9–11 классов школы № 65 в сопоставлении со среднегородскими показателями.

Таблица 5

	1995/96 уч. год				1997/98 уч. год			
	Мат.	Физ.	Рус. яз.	ИТОГО	Мат.	Физ.	Рус. яз.	ИТОГО
г. Тюмень	37,5	32,8	14,0	28,1	73,0	35,0	46,9	51,6
Школа № 65	25,0	3,1	0	9,4	75,0	50,0	42,5	55,8

В таблице прослеживается общая тенденция роста обученности учащихся города в связи с широко развернувшейся инновационной работой (средние данные представлены и по инновационным, и по школам, работающим традиционно и не участвующим ни в каких экспериментах) и еще более наглядный рост успеваемости учащихся школы № 65.

Приведенные данные показывают, на наш взгляд, прямую зависимость между изменением подходов к пониманию задач управления школой и результативностью ее работы. И пусть термины "миссия", "мечта", "лицо школы" и др. носят несколько метафорический характер, их осмысление через призму механизмов развития личности учащихся позволяет достаточно оп-

ределенно говорить об их системообразующей роли в организации школьной жизнедеятельности.

Таким образом, в заключение можно сказать, что предложенная нами модель механизмов развития и функционирования личности позволяет достаточно последовательно определять акценты (и соответствующий понятийный аппарат для его фиксации) в организации обучения, воспитания и управления школой, сохраняя при этом единую методологию в ориентации на личность и культуру, к которой она приобщается, а также показать конкретные формы и способы реализации единого в своей основе психолого-педагогического подхода к организации школьной среды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1997. 216 с.
2. Алексеев Н. А. Теоретические основания разработки воспитательной системы образовательного учреждения // Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. С. 31-52.
3. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики. М.: ЧеРо, 1996. 196 с.
4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989. 77 с.
5. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М.: Просвещение, 1977. 264 с.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
7. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 164 с.
8. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М.: Педагогика, 1977. 120 с.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

**ЛАРИСА ИВАНОВНА  
ГРИЦЕНКО** –  
*доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики  
и психологии  
Волгоградской Академии  
физической культуры*

УДК: 371.47.022

### **ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А. С. МАКАРЕНКО**

*АННОТАЦИЯ. Раскрывается гуманистическая сущность новаторской педагогики А. С. Макаренко, ее созвучность современным понятиям гуманной педагогики и психологии.*