

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ПРОБЛЕМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКА**

ЧЕЛЯБИНСК 2013

УДК .***
ББК

Я47 Теоретико-методологические основания проблемы актуализации творческого потенциала школьника / А.С. Бароненко, З.М. Большакова, М.Д. Даммер, Т.Г. Калугина, С.А. Репин, Н.В. Уварина, Н.О. Яковлева. – Челябинск.: Изд-во ЧГПУ, 2013. – 200 с.
ISBN ***

В монографии представлена авторская точка зрения на использование возможностей современной методологии при решении проблемы актуализации творческого потенциала школьника. Монография адресуется научным работникам в области педагогики, преподавателям, аспирантам и студентам.

© А.С. Бароненко, З.М. Большакова,
М.Д. Даммер, Т.Г. Калугина, С.А. Репин,
Н.В. Уварина, Н.О. Яковлева, 2013
© Челябинский государственный
педагогический университет, 2013

ISBN ***

Введение

Потребность общества в людях, имеющих прочные, глубокие знания, способных самостоятельно, нетрадиционно решать возникающие проблемы ставят перед современной школой все новые задачи, связанные, как с развитием творческих качеств личности учащихся, их познавательных и созидательных способностей, так и с полноценной актуализацией творческого потенциала, созданием возможностей для его прорывления в учебно-воспитательном процессе. Сегодня как никогда обостряется противоречие между востребованной современным обществом личностной инициативой, важностью для учащихся самостоятельно, творчески проявлять свои способности и стремлением системы образования ограничить творческую самостоятельность учеников рамками изучаемого материала, общепринятыми способами решения учебных заданий. Выход из создавшейся ситуации мы видим в актуализации личностного потенциала школьников в образовательном процессе.

На научно-теоретическом уровне актуальность решения этой проблемы усиливается и в связи с расхождениями во взглядах исследователей по проблемам актуализации личностного потенциала учащихся (Г.Ю. Алексеева, Л.А. Даринская, В.Г. Рындак, А.И. Санникова и др.), развития творческих способностей школьников (Д.С. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.Э. Симановский, Б.М. Теплов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков др.), в которых творческий потенциал, самоактуализация учащихся, творческие способности, творческая деятельность школьников рассматриваются имплицитно, и возрастающей потребностью педагогики в разработке методологии, теории, практики актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе как самостоятельного предмета исследования.

Идеология современного исследования такова, что решение любой научной проблемы невозможно без опоры на определенные методологические основания, которые задают направления научного поиска, образ и характеристики результата исследования, требования к условиям получения нового знания и способов его интерпретации.

Предпринимаемые научным сообществом поиски в области решения проблемы актуализации творческого потенциала школьников, представляющей собой деятельность педагога и учащихся, которая обеспечивает переход совокупности способностей и психических новообразований школьников из потенциального состояния в актуальное, из состояния возможного в действительное, в результате побуждающая учащихся к проявлению и развитию творческой индивидуальности, также базируются на подходах современной методологии, которая к настоящему времени обладает достаточно большим исследовательским потенциалом, позволяющим изучить самые разнообразные стороны любого феномена. Так, широкое распространение к настоящему времени получили системный, деятельностный, информационный, процессный, аксиологический, праксеологический, квалиметрический и другие подходы. Их методологическая роль сводится к представлению совокупности обобщенных научных положений по изучаемой проблеме, характеристике различных направлений ее исследования и организации теоретической и практической деятельности самого исследователя (выявлении необходимых для изучения аспектов, указания связей между ними, определения направлений научного поиска и степени преобразований изучаемых объектов и т.д.).

Поэтому принимая во внимание уровень развития современной методологии, мы представим в данной монографии наше видение возможностей решения проблемы актуализации творческого потенциала школьника, предоставляемых наиболее распространенными теоретико-методологическими подходами с указанием результатов их использования.

Авторский коллектив монографии:

Уварина Н.В. (д.п.н., проф.) – Раздел 1.1, Раздел 1.2

Калугина Т.Г. (д.п.н, проф.) – Разел 1.3

Яковлева Н.О. (д.п.н., проф.) – Раздел 2.1, Раздел 2.2, Раздел 2.3 (Компетентностный подход, Личностно-ориентированный подход, Дифференцированный подход)

Бароненко А.С. (д.п.н.) – Раздел 2.3 (Культурологический подход)

Даммер М.Д. (д.п.н., проф.) – Раздел 2.3 (Технологический подход, Интегративный подход)

Репин С.А. (д.п.н., проф.) – Раздел 2.3 (Программно-целевой подход)

Большакова З.М. (д.п.н., проф.) – Раздел 2.3 (Эвристико-алгоритмический подход)

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы актуализации творческого потенциала школьника

1.1. Историография проблемы актуализации творческого потенциала школьника

В современной России развитие рыночной экономики характеризуется непрерывной сменой техники и технологий, что определяет потребность общества в личности, способной быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, стремящейся к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, готовой самостоятельно и творчески решать возникающие проблемы. Особого внимания требует обращение к проблеме актуализации творческого потенциала учащихся, поскольку именно в школьном возрасте закладываются основы учебной и осознанно управляемой творческой деятельности, субъектной активности и рефлексии, являющихся фундаментом для самоактуализации и дальнейшего саморазвития личности.

Для решения указанной задачи мы рассмотрели историографию проблемы актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе.

Историография определяется как совокупность исторических исследований, относящихся к какой-либо проблеме [347, с. 250]. Современный подход к построению историографии предполагает раскрытие генезиса проблемы в науке и практике, что выражается в выделении этапов развития изучаемой проблемы, а также определении характеристических особенностей деятельности ученых на каждом из них, описании методов их деятельности, хронологической систематизации успехов, выявлении социально-исторических, культурно-исторических, научно-теоретических и других предпосылок становления проблемы, обеспечивающих ее дальнейшее развитие. При этом под предпосылками становления проблемы мы понимаем объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных пред-

ставлений о ее сущности, связях с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте.

Основой для выделения предпосылок становления проблемы актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе служит периодизация ее разработанности. Рассмотрим выявленные периоды.

Историческая справка. На этапе зарождения педагогической мысли во времена античности феномен актуализации творческого потенциала еще не являлся объектом специального изучения, обращение к нему носило опосредованный характер, знания о нем имели философскую основу в рамках общей теории саморазвития личности. При этом творческая деятельность выступала как объект труда и как объект познания.

Данный этап связан с именами Аристотеля, Платона, Сократа [170] и других философов. Так, например, образование, по мнению Сократа, должно помочь человеку самому формировать свои знания. Придерживаясь этой идеи, по свидетельству историков, Сократ стал не только автором первого исследовательского метода («сократическая беседа»), но и, уделяя большое внимание самопознанию, считал, что истинное образование должно побуждать человека к самостоятельному размышлению. Философия Аристотеля [31] разделилась на теоретическую (умозрительную), цель которой – знание ради знаний, и практическую, цель которой – знание ради творчества. Соответственно, еще Аристотель определял, что знания являются средством для творческой деятельности. А основатель своей Академии Платон проводил занятия двух типов: общие – для широкого круга, и специальные – для избранных, изучавших философию. Следовательно, Аристотель и Платон, продолжая традиции, заложенные Сократом, строили обучение на основе самостоятельных изысканий учащихся.

Таким образом, можно заключить, что на этапе античности были определены философские основания к саморазвитию личности, воплощены первые идеи дифференцированного подхода, заложены основы исследовательского метода в творческой деятельности. Это открывало возможности для дальнейшего развития

проблемы актуализации творческого потенциала учащихся в образовательном процессе.

Для первого периода – зарождения (с XVII в. – до начала XX в.) – после господствующего в средневековье религиозного аскетизма в образовании характерно обращение к развитию познавательной деятельности детей. Свидетельством тому являются «Школа радости» Витторио да Фельтре, подходы к образованию Ф. Рабле и Э. Роттердамского [312].

Решающий шаг в активном изучении творческого саморазвития был сделан в эпоху Просвещения, деятели которого способствовали утверждению научных взглядов на сущность человеческой личности как субъекта собственного познания. В трудах К. Гельвеция, И. Гердера прослеживается глубокая взаимосвязь идей свободного саморазвития личности с проблемами гуманизма нового времени и культуры образования. Существенный вклад в развитие проблемы актуализации творческого потенциала вносит этико-эстетическая концепция И. Канта, давшего философское осмысление сущности творческой самоактуализации, при которой личность характеризуется как субъект автономного поведения и собственного самосовершенствования, поскольку «человек делает себя сам». Для творческого саморазвития, по мнению И. Канта, требуется только «свобода... пользоваться собственным разумом» [181, с. 277]. У каждого от рождения есть неограниченная возможность «развернуть все свои способности» [там же, с. 280]. Именно идеи И. Канта открывают новые перспективы для саморазвития личности в процессе обучения, характеризуя обучение как «открытие себя и того, что в нас».

Основой для определения начала временных границ этого периода является становление классно-урочной системы обучения – системы организованного развития личности учащегося. Принцип «легкости» обучения вводится Я.А. Коменским в связи с необходимостью пробуждения у ребенка того, что впоследствии будет названо познавательной потребностью. В качестве универсального закона развития личности ребенка выступает принцип, также выдвинутый Я.А. Коменским [204, с. 384] – принцип природосооб-

разности. Природной основой развития ребенка является, по его мнению, сама способность к развитию. Данный принцип, ставший основой гуманистического подхода к воспитанию и обучению, получил свое продолжение в трудах Дж. Локка [312] (идеи рефлексии как деятельности ума и необходимости выработки умения у учащихся самостоятельно мыслить).

Наибольшее значение для настоящего исследования имеет концепция «свободного воспитания» Ж.Ж. Руссо [312], где педагогическим инструментарием является включение ребенка в жизненные ситуации, способствующие обогащению его опыта (позже это находит отражение в теории витагенного обучения А.С. Белкина). Вслед за Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци [312] полагает, что у ребенка изначально есть духовное стремление к совершенству.

Приведенные идеи лишь направляли образование на реформаторские подходы к обучению, ориентировали его на принципы «теории свободного воспитания». Но только в конце XIX века в России, Германии, США и в странах Европы начали активно разрабатываться теория и методика исследовательского обучения, что стало фундаментом целенаправленно организованной интеллектуальной творческой деятельности учащихся.

Ярким воплощением новаторской гуманистической педагогики является деятельность К.Д. Ушинского [441], а пропагандируемый им демократизм в образовании, гуманное отношение к воспитаннику порождают требования сознательности и активности ученика в обучении. Именно он одним из первых выделяет два вида учения: учение пассивное посредством преподавания, учение активное посредством собственного опыта. К.Д. Ушинский призывает к сочетанию репродуктивных и продуктивных (активных) методов обучения, и это является основой для дальнейшей разработки активных методов обучения творческой деятельности.

Одним из первых в российской культуре отстаивает свободу и независимость ребенка Л.Н. Толстой [312], применявший в своей практике методы беседы, экскурсии («натуральной» наглядности) и творческих сочинений. Процесс обучения, по его мнению, должен рассматриваться как многосторонний и творческий, как про-

цесс активной, сознательной, творческой переработки и усвоения материала.

Анализ данных истории педагогики свидетельствует, что конец XIX века становится периодом активного внедрения в практику принципиально новых подходов к обучению, временем интенсивного развития идей творческого, исследовательского обучения. Это подтверждается педагогическими воззрениями представителей «теории свободного воспитания» (К.Н. Вентцель – Россия, О. Декроли, П. Кергомар – Франция, М. Монтессори – Италия, Э. Паркхерст – США и др.), возникновением европейских «новых школ» (Э. Демолен – Франция, А. Ферьер – Швейцария, С. Френе – Франция и др.), «трудовой школы» (Г. Кершенштенер – Германия и др.), «педагогики действия» (В.А. Лай – Германия, П.Ф. Каптерев – Россия и др.), «экспериментальной педагогики» (Э. Мейман – Германия, Э. Торндайк – США и др.). Повышенный интерес к самостоятельным исследованиям, творческим работам учащихся в этот период постепенно переводит школьную практику от «класса-аудитории» к «классу-лаборатории». Более того, происходят радикальные изменения процессуально-содержательной и организационной основ образования.

Таким образом, итогами первого периода являются:

- 1) становление философских воззрений на проблему свободного саморазвития личности;
- 2) воплощение идеи саморазвития в принципах (природосообразности, самодеятельности и др.);
- 3) внедрение нового содержания образования, включающего опыт творческой деятельности;
- 4) разработка и внедрение методов, методик, способствующих активизации творческой самостоятельности ребенка.

Второй период – систематизации – (с начала XX в. – до 80-х годов XX в.) характеризуется началом целенаправленного и систематического изучения отдельных аспектов исследуемого феномена, что приводит к возникновению научных теорий и гипотез.

Период систематизации выделяют две важнейшие особенности, определяющие направления развития проблемы актуализации твор-

ческого потенциала школьников в образовательном процессе. *Первое направление* связано с пересмотром подходов в теории и практике педагогики к развитию творческой деятельности учащихся, разработке новых форм, методов, направленных на развитие исследовательских способностей, интеллектуального творчества. *Второе направление* связано с введением понятий «актуализация» и «самоактуализация» и теоретическим осмыслением этих явлений.

Рассмотрим *первое направление*. Еще в начале XX века отдельные ученые пытались анализировать творческий процесс, проникнуть в его сложный механизм и создать его схему. В частности, П.К. Энгельмейер в своей работе «Теория творчества» делит процесс технического творчества на три основных стадии: 1 – возникновение идеи (акт творчества), 2 – выработка схемы (акт науки), 3 – разработка деталей (акт ремесла) [484]. Данная идея рассмотрения процессуальной характеристики творчества прослеживается в работах Б.М. Кедрова [187], И.Я. Лернера [248], Э.М. Мирского [287], Я.А. Пономарева [323], позднее она найдет отражение в практике обучения (А.И. Савенков [359], Н.Б. Шумакова [487] и др.).

Интенсивные исследования творчества продолжают на протяжении всего второго периода и выражаются в следующих направлениях: исследования способности к творчеству и одаренности (Н.С. Лейтес [241], А.М. Матюшкин [278], Б.М. Теплов [421], С.Л. Рубинштейн [355], В.Д. Шадриков [470] и др.), исследования процесса творчества (А.Н. Лук [263], М.А. Холодная [453] и др.), изучение продуктивности творческой деятельности (Дж. Гилфорд [109], Дж. С. Рензулли [341], Э.П. Торренс [528], А.Т. Шумилин [488] и др.).

Активный поиск новых путей развития образования, обновления содержания, методов и организационных форм способствует революционным изменениям в школе России. При этом в 20-е годы заимствуется зарубежная теория и практика, ориентированная на самостоятельность учащихся. Так, например, идея дальтон-плана, выдвинутая Э. Паркхерст, находит активное применение в советской школе в начале XX века в разработках и внедрении

«студийной системы» (Б.Н. Жаворонков, А.Н. Леонтьев и др.). Поскольку студийная система того времени позже становится основой для современной модели обогащающего обучения, перечислим основные черты студийной системы, выявленные А.Н. Леонтьевым [247]:

- использование «активно-лабораторного метода образования», осуществление принципов самостоятельности и индивидуализации;
- разделение программы на несколько циклов вопросов (модулей), которые прорабатываются отдельной группой;
- развитие умений учащихся самостоятельно добывать знания;
- выделение двух форм работы, предполагающих различные исследовательские методы: индивидуальная форма (наблюдение, опыт, составление схем, использование пособий и др.), коллективная форма (диспуты, конференции, рефераты, лекции-доклады, экскурсии и др.).

Изменения в социальной сфере в России в 20-е годы заставили педагогов пересмотреть традиционные подходы к содержанию, формам организации и методам обучения. Предметное деление содержания образования и классно-урочная форма организации учебной деятельности подверглись критике, поэтому программы Государственного ученого совета 1929 г. [312] ориентировали педагогов на комплексно-проектные программы. Это отразилось в активном внедрении «метода проектов», предложенного У.Х. Киллпатриком, а в качестве основных методов обучения выступали: исследовательский, активно-трудовой, лабораторный, эвристический, экскурсионный. В связи с этим, в «Декларации о единой трудовой школе» подчеркивалось, что репродуктивные методы должны занимать в образовании последнее место, а на первом должно стоять активное усвоение. Безусловно, это способствовало активизации исследовательских умений, развитию творческих способностей детей, формированию самостоятельности, интеллектуально-творческой инициативы.

Этот новаторский поиск был перечеркнут серией постановлений ЦК ВКП (б), и хотя при этом идеи воспитания всесторонне

гармонически развитой личности продолжали декларироваться, на практике же преобладала жесткая авторитарная система.

Однако в научных кругах педагогики ситуация стала изменяться с выходом статьи Л.С. Выготского «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» [103], в которой обосновывалась необходимость учитывать два уровня развития ребенка: зону актуального и зону ближайшего развития. Эта идея, безусловно, важна для нашего исследования, поскольку она в полной мере определяет механизм актуализации – переход потенциальных возможностей личности в реальные.

Заслуга Л.С. Выготского заключается еще и в том, что, исследуя творческую деятельность, он определяет влияние воображения на творчество детей.

Дальнейшему становлению советской школы способствовало возникновение отдельных систем обучения и воспитания, направленных на развитие творческой личности ребенка, его саморазвитие, самореализацию (А.С. Макаренко [266], В.С. Сухомлинский [416]). Свидетельством тому служило дальнейшее развитие и реализация идей Л.С. Выготского, предпринятая Л.В. Занковым [156] (система интенсивного всестороннего развития личности ученика), В.В. Давыдовым [134] и Д.Б. Элькониным [494] (система развития теоретического мышления детей). Для настоящего исследования данные положения имеют огромное значение, прежде всего, в том, что они направлены на развитие системы начальной школы – системы развивающего обучения, а во-вторых, в них отражены аспекты развития рефлексии, субъектности, самостоятельности в развитии учащегося.

Наряду с возрастанием интереса к проблеме актуализации творческого потенциала детей в нашей стране, идеи развития творческих способностей активно разрабатываются в других странах. В 50-е годы XX века за рубежом начинается углубленное изучение не только процессов творчества, но и способов его развития. Подтверждением этому являются исследования Э. де Боно, А. Ньюэлла, Г. Саймона, Дж. Шоу [297], которые направлены на создание методов развития изобретательской и творческой деятельности.

Особое место в исследуемый период в нашей стране занимает теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), предложенная Г.С. Альтшуллером [16]. Методы, разработанные Г.С. Альтшуллером, активно применяются как в общеобразовательных школах [90, 108], так и в учреждениях профессионального образования [256].

Таким образом, теоретическое осмысление творческой деятельности постепенно находит отражение в разработке и внедрении методов развития творческих способностей учащихся, формирования у них способов творческой деятельности.

Второе направление, развивающееся в период систематизации, представляет собой совокупность теоретических (философских, психологических) воззрений на проблему самоактуализации личности. Аспекты активного самостроительства личности, актуализации личностного творчества рассматриваются в трудах русских философов. Так, например, Н.А. Бердяев определяет ценность человеческой личности как абсолютную, как самоцель [57], а В.В. Розанов считает, что человек наделен богатым внутренним миром, ожидающим «извне прикосновения, чтобы дать трещину и обнаружить свое содержание» [348, с. 38]. В философии А. Лосева и П. Флоренского самость – это «искра божия» в человеке, центр духа, источник сознательной, целеустремленной активности, деятельности Человека. Созвучна с этой идеей мысль С.Л. Франка: «Личность есть самость, как она стоит перед лицом высших, духовных, объективно-значимых сил и вместе с тем проникнута ими и их представляет, – начало сверхприродного, сверхъестественного бытия, как оно обнаруживается в самом непосредственном самобытии» [447, с. 408-409]. Таким образом, в философии происходит разработка проблем самости, саморазвития личности.

Важнейшей заслугой немецкого физиолога К. Гольдштейна становится то, что он впервые вводит в научный оборот понятия «актуализация», «самоактуализация» и «самореализация». На первом этапе, в клинической практике, он под «самоактуализацией» понимает активацию неких внутренних ресурсов организма, до травмы не проявлявших себя, результатом действия которых является способность организма к реорганизации, восстановлению

свойств личности после перенесенного ранения или травмы. Прежде всего, под этим понятием подразумеваются психофизиологические процессы, проявляющиеся на клеточном и тканевом уровне, напоминающие компенсацию физической недостаточности органов.

На втором этапе своих исследований К. Гольдштейн [518] философски осмысливает самоактуализацию как универсальный принцип жизни, в этом аспекте он пишет о «высшей самоактуализации». Главная идея К. Гольдштейна заключается в том, что организм есть единое целое и то, что происходит в любой его части – затрагивает весь организм. В связи с этим, самоактуализация, по его мнению, представляет собой основной и по существу единственный мотив в человеческой жизни. Самоактуализация – это действия, направленные на удовлетворение потребностей. Потребность – это состояние дефицита, мотивирующее человека на его пополнение, удовлетворение. К. Гольдштейн предполагает, что препятствия для самоактуализации могут возникнуть только потому, что в среде не находится тех объектов и условий, которые необходимы организму для самоактуализации. Нормальный, здоровый организм – это тот, в котором [518, с. 87] «тенденция к самоактуализации действует изнутри и который преодолевает сложности, возникающие из-за столкновений с внешним миром не на основе тревоги, но благодаря радости победы».

Одной из близких к представленной теории К. Гольдштейна является позиция русского физиолога, психолога В.М. Бехтерева, который рассматривает человека как представителя биологического вида, носителя нервно-психической организации, а также продукта среды [63].

Истоками теории самоактуализации, развиваемой в ее современном варианте в зарубежной психологии, считаются:

- идея А. Адлера [458] («стремление к самосовершенству»);
- концепция К. Хорни [455] (полная реализация наших подлинных возможностей);
- актуализирующая концепция К. Роджерса [346] (стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих способностей и возможностей);

- концепция самоактуализации А. Маслоу [274] (желание человека стать тем, кем он может стать).

Разработанность проблемы актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе на протяжении второго периода характеризуется следующими достижениями:

- 1) вводится в научный оборот понятия «актуализация», «самоактуализация»;
- 2) пополняются различными концепциями теории самоактуализации личности;
- 3) выделяются направления в теоретических исследованиях творчества (процессуальность, результативность, способности);
- 4) разрабатываются и апробируются методы развития творчества в образовательном процессе.

Третий период – универсализации и распространения – (с 90-х годов XX века – до настоящего времени) характеризуется полноценным научным изучением всего объекта, а также его возможной универсализацией и распространением полученных знаний на другие разделы науки. Одной из характерных черт этого периода является дальнейшее развитие исследований по направлениям предыдущего периода. Однако при этом в теоретических и практических разработках творческой деятельности происходит четкое выделение научных школ, а теория самоактуализации дополняется современными исследованиями проблемы самоактуализирующейся личности различных возрастных категорий.

Рассмотрим развитие исследований по направлениям, выявленным в предыдущий период.

Первое направление связано с пересмотром подходов к развитию школьников, с исследованиями творчества и, как следствие – изменением содержания, форм, методов обучения в начальной школе. Культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского [102], продолженная в работах его учеников и последователей, подняла движение педагогов-новаторов, которые предпринимают попытки преодолеть функционализм в понимании учеников. Но особую роль в развитии творческого потенциала учащихся играет новое направление – педагогика сотрудничества

Ш.А. Амонашвили [21], в котором определяется необходимость пересмотра отношений в школе. Согласно Ш.А. Амонашвили, образовательной системе школы необходимы смена отношений «ученик-учитель» на «субъект-субъектную» основу, изменения, как в содержании образования, так и в методах обучения. Данные идеи поддерживаются, широко освещаются (А.К. Дусавицкий [148], В.И. Слободчиков [392]) и внедряются в массовую школу (И.П. Волков [95], И.П. Иванов [166], С.Н. Лысенкова [по 320] и др.). Позже примером становится педагогический опыт различных инновационных учреждений: школа-парк (М.А. Балабан), школа развивающего обучения (А.Б. Воронцов), авторская школа В.А. Караковского, агрошкола (А.А. Католиков), школа «Эврика» (Т.М. Ковалева), «Новая русская школа» (Л.Н. Погодина), школа-комплекс самоопределения личности (Е.А. Ямбург) и др. Этот опыт четко проявил различия образовательного процесса [240], на которых акцентировалось внимание при традиционном обучении и воспитании, в частности:

- нецелесообразность (а в некоторых случаях невозможность) дифференциации по уровню физического и интеллектуального развития в 6-7-летнем возрасте и как следствие – необходимость обучения в одном классе детей разного уровня развития и одаренности;
- различный уровень адаптации к коллективу сверстников, связанный с особенностью дошкольного воспитания;
- более заметное влияние на учебно-воспитательный процесс школы родительского коллектива (как положительное, так и отрицательное) и др.

На разрешение этих проблем, развитие положений развивающего обучения впоследствии обращают внимание авторы теории проблемного обучения (М.И. Махмутов), концепции индивидуализации и дифференциации обучения (И. Унт), теории эвристического обучения (А.В. Хуторской), концепции личностно-ориентированного обучения (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская). Следует отметить, что в этих теориях и концепциях явно прослеживается основная идея о творческом

развитии личности учащегося, учета индивидуальных особенностей его саморазвития.

Исследования по проблеме творчества четко определили содержательные линии, на основе которых выстроились целые научные школы. Идея *одаренности, специальных способностей* нашла свое развитие в работах Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого [301], А.И. Савенкова [359], В.Э. Чудновского [465], Н.Б. Шумаковой [487] и др. Исследования *творческих способностей* отражены в фундаментальных работах Д.Б. Богоявленской [73], В.Н. Дружинина [143], М.А. Холодной [453], В.Д. Шадриков [470] и др. Ряд вопросов, посвященных практическому применению методов развития *творческой деятельности* у детей, рассмотрен в монографиях и исследованиях Р.М. Грановской [122], А.К. Дусавицкого [148], О.М. Дьяченко [149], И.П. Калошиной [179] и др.

В этот период повышается внимание и возрастает интерес к обучению творчеству во всем мире – с 1978 г. педагоги США стали организаторами проведения Международной образовательной программы «Одиссея Разума», направленной на решение учащимися заданных проблем нетрадиционными методами, описании того или иного явления, конструировании каких-либо устройств с новыми характеристиками.

На основе обобщения теоретических изысканий, разработанных практических методов формирования творческой деятельности, в учебный процесс внедряются различные модели развития творческой личности. Кратко охарактеризуем их.

Модель содержания образования И.Я. Лернера представляет собой законченный, логически выверенный продукт, ставший результатом строгих теоретических и эмпирических изысканий автора [249]. В ней отражен состав социального опыта, состоящий из четырех обязательных элементов: 1) опыт эмоционально-ценностных отношений, 2) опыт осуществления способов деятельности, 3) опыт творческой деятельности, 4) знание о природе, технике и т. д. Массовая практика показывает, что данная модель содержания образования дает в целом хорошие результаты в практике общеобразовательной школы. Но современные представления о

механизмах творческого мышления и основных подходах к развитию личности ребенка требуют взгляда на проблему содержания образования с иной стороны.

Во многом аналогичный И.Я. Лернеру [там же] подход к концепции содержания образования, прежде всего, по форме выражения, предлагает специалист в области обучения одаренных детей американский педагог Ф. Уильямс [по 487]. Однако в центре внимания Ф. Уильямса – развивающая функция процесса обучения, при этом развитие продуктивного мышления (когнитивное развитие) ребенка не рассматривается отдельно от личностного (аффективного) развития.

Модель творческого обучения (Д. Треффингер [по 487]), представляет собой иерархическую трехуровневую структуру, где каждый уровень характеризуется когнитивным и аффективным компонентом. Достижение третьего, высшего уровня – творческой самореализации как возможности самостоятельного порождения и решения проблем – невозможно без фактического прохождения (в условиях стихийного или специально организованного обучения) через предыдущие уровни или ступени.

В рассматриваемый нами период (универсализации и распространения) разрабатываются и внедряются модели развития творческих способностей, которые затрагивают как изменение содержания, так и изменения в организации учебного процесса образовательных учреждений [по 432]. В общем виде все модели объединены исследователями в три основные: модель дополнительного творческого образования [359]; модель обогащающего образования Дж. С. Рензулли [341]; модель сопровождающего образования [360].

Таким образом, в данный период теоретические исследования проблем развития личности учащегося в целом, и развития творческих способностей личности в частности, определили существенные (но недостаточные) изменения в практике образования. В связи с этим, в общем образовании возникшая необходимость обеспечить единство учения и творчества детей приводит к появлению пяти основных линий развивающего обучения и соответственно пяти учебно-методических комплектов («Начальная школа XXI

века», «Школа 2100», «Гармония», система Л.В. Занкова, система Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова). Безусловно, это в какой-то мере решает проблему развития творческих способностей школьников, но не становится системой, способствующей актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе.

Второе направление периода универсализации и распространения связано с возникновением нового витка исследований самоактуализации личности. Особенность данного направления в этот период заключается в том, что теории зарубежных исследователей самоактуализации (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Хорни) долгое время остаются незамеченными в России в силу ряда объективных причин. Но изменившиеся социально-политические условия жизни в нашей стране способствуют обращению российских ученых к зарубежным исследованиям самоактуализации личности. Вследствие этого в 90-х годах XX века в педагогической теории начинается продвижение идей самоактуализации личности и актуализации ее творческого потенциала. Данным вопросам посвящены исследования самоактуализации в гуманистической психологии (Н.Ф. Вишнякова, Е.И. Горячева и др.), проблем актуализации творческого потенциала личности (Л.А. Даринская, В.Г. Рындак, А.И. Санникова и др.), педагогических основ актуализации творческой индивидуальности (О.А. Блох, С.А. Гильманов и др.), педагогических условий самоактуализации личности и развития творческого потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки (Л.К. Веретенникова, А.Ю. Михайлов, Б.В. Рыкова, Т.А. Саламатова и др.).

Следует отметить, что в исследовании Л.А. Даринской [136] представлен детальный и обстоятельный анализ статей педагогической периодики (за последние шесть лет), отражающий проблему развития творческого потенциала учащихся. Этот анализ свидетельствует еще раз о недостаточной разработанности указанной проблемы.

Аспекты педагогической поддержки самоактуализации студентов в педагогическом вузе рассмотрены Э.П. Бакшеевой [48], педагогическое обеспечение профессиональной самоактуализации лич-

ности будущего педагога представлено в работе О.П. Сергеевой [371], выявлению педагогических и организационно-педагогических условий развития самоактуализации студентов посвящены диссертации А.В. Калиниченко [177], И.А. Субач [410] т. д.

Анализ диссертационных исследований за последние десять лет показал, что проблема актуализации (развития, формирования) творческого потенциала рассмотрена в 64 диссертационных исследованиях, из них лишь в четырех диссертациях на соискание ученой степени доктора наук (О.А. Блох, Л.К. Веретенникова, Л.А. Даринская, А.И. Санникова). В исследованиях В.С. Быкова, А.С. Гильманова, И.В. Манжелей рассматриваются отдельные аспекты развития творческой индивидуальности. Но всего лишь четыре кандидатские диссертации посвящены проблемам актуализации потенциала школьников (Г.Ю. Алексеева, В.Н. Андреев, Ж.А. Першина, Г.А. Ускова). Некоторые проблемы самоактуализации рассмотрены в 28 диссертационных исследованиях на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, и из них всего шесть диссертаций (М.Г. Голубчикова, С.И. Ежова, В.А. Кулишов, Л.И. Туктаева, И.В. Садилов, Н.В. Шишарина) посвящены различным аспектам самоактуализации учащихся в общеобразовательной школе.

Таким образом, фундаментальных исследований в области педагогики, которые были бы посвящены вопросам самоактуализации личности, равно как и исследований по проблеме актуализации творческого потенциала учащихся школы явно недостаточно.

Между тем, обращение к историографии актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе в России и за рубежом, анализ научной литературы по этой проблеме показывает, что становление теории актуализации потенциала и самоактуализации начиналось с изучения проблем взрослых людей. Лишь позже исследователи обратились к изучению других возрастных групп, актуализации потенциала личности в различных видах деятельности. Это все больше подчеркивает необходимость в исследованиях, где решается задача не просто формирования творческой деятельности, но и актуализации творческого потенциала, самоак-

туализации учащихся в образовательном процессе. Развитие педагоги начальной школы свидетельствует о необходимости рассмотрения проблемы актуализации творческого потенциала в образовательном процессе применительно к школьному возрасту.

Недостаточность теоретических исследований, безусловно, отражается на практике образовательного процесса. Проведенный нами опрос педагогов (учителей, воспитателей, педагогов учреждений дополнительного образования детей) показал неготовность педагогических кадров к актуализации творческого потенциала детей на практико-ориентированном уровне. Это подтверждается следующими данными. Нами было опрошено 220 педагогов. На вопросы о явлении самоактуализации учащихся, актуализации творческого потенциала детей затруднились ответить 202 человека (91,8 %). Вопрос о том, работают ли педагоги над развитием творческих способностей детей, формированием творческой деятельности не вызвал затруднений, и все респонденты дали утвердительный ответ. Но при ответе на вопрос о том, какие методы развития творчества используются, лишь 33 человека (15 %) написали, что используют поисковые, проблемно-поисковые или проблемные методы. Все остальные респонденты ограничились различным сочетанием словесных, наглядных и практических методов. При этом вопрос о формах работы не вызвал затруднений, но почти все ответы (216 человек – 98, 1%) были ограничены высказываниями об урочной и внеурочной формах работы.

Таким образом, полученные данные, отражающие непонимание педагогами сущности явлений самоактуализации, актуализации творческого потенциала, технологий развития самоактуализации, актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе, со всей очевидностью свидетельствуют о необходимости, а с другой стороны о явной недостаточности исследований изучаемой проблемы в теоретическом и практическом плане. Основными причинами этого являются:

- отсутствие единой трактовки понятий «самоактуализация», «творческая самоактуализация», «актуализация творческого потенциала школьников», «самоактуализация школьников», «ак-

туализация творческого потенциала школьников в образовательном процессе»;

- недостаточно полное исследование возможностей основных теоретико-методологических подходов к проблеме актуализации творческого потенциала школьников;
- недостаточная разработанность теоретико-педагогических основ актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе;
- неразработанность исследуемой проблемы на методико-технологическом уровне.

Соответственно, **третий период** в большей степени обнаруживает противоречие на *научно-теоретическом уровне*: противоречие между значительным количеством исследований, в которых актуализация рассматривается в обобщенном виде, в отрыве от личности, от вида деятельности, и потребностью в разработке теории и практики актуализации творческого потенциала личности как самостоятельного предмета исследования. На *научно-практическом уровне* наблюдается противоречие между реальной практикой актуализации творческого потенциала школьников и его научно-теоретическим обоснованием, которое не позволяет вывести актуализацию творческого потенциала школьников в образовательном процессе на технологический уровень; между потребностью системы образования в педагогах, подготовленных к осуществлению этой деятельности, и неготовностью системы начального образования осуществлять данную функцию.

В качестве *социальных предпосылок* актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе выступает сложившаяся современная общественно-экономическая ситуация, характеризующаяся подвижностью и изменчивостью общественного производства, динамичной сменой условий жизни в информационном обществе. Социально-экономические преобразования влекут за собой изменения в системе образования, поскольку возможности сложившейся образовательной системы оказались практически исчерпаны. Социальный заказ ориентирует современную систему образования на гуманистичность подходов, изменение

принципов, вариативность содержания, технологий, форм и методов, актуализирующих творческий потенциал учащихся. Это отражено в положениях нормативных документов: в Законе Российской Федерации «Об образовании» (от 10.07.1992 г.) (с последующими изменениями и дополнениями), в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (от 25.10.2001 г.), в Национальной доктрине образования российской федерации (от 04.10.2000 г.).

Научное наследие каждого исторического этапа, результаты теоретического изучения исследуемой проблемы позволили проследить *эволюцию теоретических представлений* о феномене актуализации и оценить их значение для перспективных разработок. В качестве перспективных, на наш взгляд, идей, развивающих фундаментальную теорию самоактуализации личности, является разработка концепции актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе, отражающей теоретико-методологические и методико-технологические аспекты. *В практике работы* образовательных учреждений это может быть реализовано посредством внедрения в образовательный процесс технологии актуализации творческого потенциала школьников, обеспечивающей развитие творческой индивидуальности ребенка.

Таким образом, проведенный историографический анализ проблемы актуализации творческого потенциала школьников позволил объективно представить траекторию ее развития, выявить социально-исторические предпосылки, оценить степень разработанности исследуемой проблемы и определить перспективные направления научного поиска.

Подводя итоги материалов параграфа, отметим некоторые основополагающие аспекты.

- Историография проблемы актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе показывает, что в теориях самоактуализации личности и творческой деятельности разработаны лишь отдельные аспекты проблемы актуализации творческого потенциала школьников.

- В педагогике общеобразовательной школы не сложилось комплексного, концептуального представления о феномене актуализации творческого потенциала школьников, тем более, применительно к начальной школе. В связи с этим, очевидна необходимость разработки целостной концепции актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе.
- Решение сформулированной задачи, очевидно, следует начать с систематизации современных представлений о сущности, структуре, содержании актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе на современном этапе.

1.2. Актуализация творческого потенциала школьника как педагогический феномен

В психологии и педагогике феноменом называют «необычный, исключительный факт, явление; либо явление, описывающее сущность чего-либо» [54, с. 201]. Для того чтобы установить сущность того или иного явления, по мнению С.А. Днепрова [139], необходимо выявить отличие данного явления от родственных ему явлений. Поэтому логика изложения материала этого параграфа такова:

- рассмотрение сущности явлений *творческая деятельность, творческие способности, творческий потенциал;*
- определение сущности актуализации творческого потенциала;
- выявление структуры и содержания актуализации творческого потенциала школьников.

Анализируя исследования, посвященные проблеме процесса творчества, можно отметить, что позиции ученых во многом различаются. Это связано, в первую очередь с теми подходами, которые используются при рассмотрении данного вопроса.

Применяя технологический подход к творческой деятельности, Э.М. Мирский [287], отмечает отсутствие даже зачатков формальной теории решения интеллектуальных творческих задач и дает описание техники их решения: 1) расчленение задачи на комплекс подзадач; 2) нахождение необходимой информации в памя-

ти; 3) отбор приемлемого метода для конкретной ситуации; 4) выработка стратегии; 5) разработка планов и постоянное перестраивание структуры подцелей.

Подобной позиции, но в контексте теории психологического механизма творчества, придерживается Я.А. Пономарев [323]. Исследователем выявлены этапы онтогенеза процесса решения творческих задач: 1) правильное построение действия в простой предметной ситуации невозможно, если задача сформулирована в словесной форме; 2) построение возможно путем манипуляций реальными вещами, предметами, оригиналами (а не моделями); 3) построение возможно путем манипуляций представлениями (в уме); 4) построение возможно путем манипуляций моделями в процессе проб и ошибок; 5) анализ структуры задачи, построение плана решения и выполнения действий в соответствии с планом.

Иная позиция представлена И.Я. Лернером [248]. Он выделил процедуры творческой деятельности, формирование которых представляется наиболее существенными для обучения. В частности, И.Я. Лернер в обобщенное определение творчества вносит такую модификацию: «Творчеством мы называем процесс создания человеком объективно или субъективно качественно нового посредством специфических процедур, не поддающихся передаче с помощью описываемой и регулируемой системы операций или действий» [248, с. 52]. Такими процессуальными чертами или *способами творческой деятельности*, по мнению исследователя, являются:

1. Самостоятельное осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию.
2. Видение новой проблемы в традиционной ситуации.
3. Видение структуры объекта.
4. Видение новой функции объекта в отличие от традиционной.
5. Учет альтернатив при решении проблемы.
6. Комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении проблемы.
7. Отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода (способа, объяснения).

И.Я. Лернер отмечает, что приведенные в перечне процессуальные характеристики творчества взаимосвязаны [248]. Но при этом, он считает, что особенность процессуальных черт творческой деятельности состоит в том, что нельзя создать предварительных жестких схем такой деятельности, поскольку нельзя предусмотреть виды, характер и степень сложности возможных проблем, нельзя предвидеть способы решения еще не возникших проблем.

В противовес к вышеизложенному, нельзя не согласиться, что ход решения задачи зависит от ее формулировки (модели). В соответствии с этим, Г.С. Альтшуллер [17, с. 43-47] придает большое значение построению модели задачи. Как всякие задачи, изобретательские задачи должны содержать указания: что «дано», что «требуется» получить, поэтому решение начинается с построения модели, отображающей предельно упрощенно суть задачи. Безусловно, построение модели задачи резко ограничивает поле поиска и придает процедуре решения целенаправленный характер.

Мы придерживаемся позиции М.И. Махмутова [279] в том, что отсутствие общественной новизны в результатах творчества детей не приводит к кардинальному изменению структуры осуществляемого ими творческого процесса. Ученый отмечает, что этапы творческого процесса, присущие ему закономерности проявляются в равной мере и в творчестве, как опытных исследователей, так и детей. «Эта общность творчества недостаточно выражена на разных этапах обучения из-за отсутствия у учащихся необходимой умственной культуры. Чем раньше дети приобретают умения корректного доказательства, соблюдения последовательного рассуждения, умения соотносить полученное решение задачи с искомым, тем сильнее проявляется общность творческого процесса у взрослых и детей» [279, с. 45].

Сходные идеи выдвинуты В.А. Левиным и другими исследователями. Суть их в том, что происходящее внутри творческого акта зрелого художника и ребенка, можно схематично и упрощенно представить в виде таких этапов:

- 1) усмотрение замысла, предвосхищение результатов творчества;

- 2) предугадывание пути реализации замысла, сознательное или неосознанное ограничение зоны поиска жизненного материала, образа, художественных средств;
- 3) построение вариантов – мысленное манипулирование образами, элементами произведения, связи между ними, комбинирование, сопоставление и противопоставление элементов, усмотрение неожиданной функции элемента, изменение угла зрения на связи между явлениями и т. п.;
- 4) собственно созидание, реализация версий, идей, образов в материале искусства, техническое осуществление;
- 5) оценка найденных вариантов, комбинаций, соотнесение их с замыслом, отбраковка и отбор.

Более свернуто процесс детского творчества представлен в виде следующих взаимосвязанных этапов: 1) постановка задачи и сбор необходимой информации; 2) рассмотрение задачи с разных сторон; 3) завершение начатой работы [98, 160, 277 и др.].

Описание творческого процесса через описание отдельных эвристических приемов и/или их совокупности встречается в работах З.М. Большаковой, В.Н. Пушкина, В.Н. Соколова и др. При этом эвристический метод понимают как способ, обеспечивающий ограничение перебора вариантов решения (В.Н. Пушкин), как анализ соотношения средств и целей, планирование (А. Ньюэлл, Г. Саймон, Дж. Шоу). Поэтому важно различать понятия эвристической деятельности (процесса, управляемого по эвристике) и эвристического метода – совокупности приемов, которые человек сформировал у себя в ходе решения одних задач и более или менее сознательно переносит на решение других задач.

Для нашего исследования имеет существенное значение позиция о соотношении сознательной и бессознательной стороны психики в процессе творческой деятельности [324, с. 158]: «Весь творческий процесс состоит из чередований сознательных и бессознательных усилий нашего мозга». Это согласуется с позицией тех ученых, которые считают, что механизм творческого процесса определяет интуиция. При этом творческий процесс не непрерывная цепь логических операций, он идет с отступлениями, возвра-

тами, повторениями и лишь после усилий наступает озарение (инсайт).

Природа интуиции до сих пор недостаточно изучена, но работы Б.М. Кедрова, Я.А. Пономарева и др. дают основания для ее понимания: интуиция – результат накопленного опыта. Посредством логики доказывают, а интуиции – изобретают [16, 163, 212 и др.]. На основе идеи взаимосвязи сознательных и бессознательных процессов творчества, роли интуиции, определены этапы творческой деятельности в работах Г. Кнеллера, А.Н. Лука, Д. Саппа, Г. Уэллса, М.А. Холодной. Соглашаясь с данной позицией, обобщим вышеизложенное. Творческий процесс детей и взрослых проходит по одним и тем же этапам: подготовка (анализ проблемы), фрустрация (возникновение барьера на пути решения проблемы), инкубация (работа над проблемой на подсознательном уровне), инсайт (неожиданное уяснение решения проблемы), разработка (проверка истинности решения), оценка (самооценка) продукта творчества. При этом сущностью творческого процесса является диалектика сознательного и бессознательного.

Перед человеком нередко возникают такие жизненные ситуации, в которых обнаруживается конфликт между условиями и требованиями какой-нибудь деятельности. Человек должен решить ту или иную задачу, однако имеющиеся условия не подсказывают ему способа решения этой задачи, в его прошлом опыте нет апробированной схемы решения. Чтобы найти выход из такой ситуации, человеку нужно создать новую, не имевшуюся у него прежде, стратегию деятельности, то есть совершить акт творчества.

В.М. Бехтерев определяет творчество как созидание чего-либо нового в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает новые доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта. Развивая данные идеи, Н. Роджерс [347, с. 165] пишет: «Я понимаю под творческим процессом создание с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни».

Специфику результатов творчества, по мнению А.Т. Шумилина [488, с. 13], определяют следующие признаки: первый – «преобразование явлений, вещей, процессов действительности или их образов, наглядно-чувственных или мыслительных», второй – новизна, оригинальность. Имеется в виду новизна продуктов деятельности, необычайность приемов и средств, применяемых в действительности.

Существуют следующие критерии креативного продукта 1) оригинальность (статистическая редкость); 2) осмысленность; 3) трансформация (степень преобразования исходного материала на основе преодоления конвенциональных ограничений); 4) объединение (образование единства и связности элементов опыта, что позволяет выразить новую идею в концентрированной форме).

Изучив позиции о критериальной стороне продуктов творчества, мы поддерживаем мнение о том, что, большинство задач решается человеком известными ему способами. Продуктивная деятельность включает в себя и известные приемы и методы умственной деятельности и одновременно создает новую систему действия или открывает ранее неизвестные закономерности. Результаты такой деятельности могут, по нашему мнению, являться продуктами творческой деятельности. В связи с этим, продукты деятельности могут быть оценены как креативные, если они являются одновременно новыми и адекватными по отношению к ситуации, а ситуация или задача не могут быть решены по какому-либо ранее известному алгоритму.

Для творческого человека наибольшую ценность представляют побочные результаты деятельности – нечто новое, необычное, а для нетворческого важны результаты по достижению цели, а не их новизна [323]. Подобная точка зрения высказывается Б.И. Коротяевым [213, с. 24]: «Слово «творчество» происходит от слова «творить» и в общественном смысле это означает искать, изобретать и создавать нечто такое, что не встречалось в прошлом опыте – индивидуальном или общественном». Это созвучно с мнением М.Г. Ярошевского [516, с. 20] о том, что творчество означает создание нового, под которым могут подразумеваться как преобразо-

вания в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты. Данное мнение подтверждается следующим высказыванием: «В психологическом аспекте критерием творческой деятельности учащихся является субъективная новизна продукта деятельности» [241, с. 16]. То есть подобно тому, как взрослый творчеством преобразует действительность и при этом изменяется сам, также и учащийся становится субъектом своего творчества.

В связи с этим, важным, на наш взгляд, является определение, данное Л.С. Выготским: «Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или чувством, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [104, с. 3]. Мы полностью разделяем данную позицию.

Применительно к процессу обучения И.Я. Лернер [249, с. 41] замечает: «Учащиеся в подавляющем большинстве случаев не создают новых для общества ценностей. Они воспроизводят ценности уже обществу известные, и только в отдельных случаях на известном уровне своего развития и в зависимости от организующей деятельности учителя, могут создать ценности новые и для общества». Это согласуется с теорией деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым [249]. Согласно данной теории, ряд ученых отмечает, что творческая деятельность направлена на изменение, совершенствование самого субъекта творчества. В частности М.И. Махмутов [279] пишет, что творчество направлено на создание объективно или субъективно качественно новых для учащегося ценностей, имеющих общественное значение, т. е. важных для формирования личности как общественного субъекта.

Исходя из изложенных выше процессуальных этапов творческой деятельности, можно говорить о поэтапном рассмотрении результатов творчества.

Для этапа подготовки характерно то, что уже присутствует начало решения проблемы, так как происходит процесс анализа

проблемной ситуации, постановка проблемы. При этом существует попытка решить проблему с помощью прежнего опыта.

На этапе фрустрации результатом является отказ от известных способов решения, так как данный этап характеризуется растерянностью человека, исчерпавшего все известные ему способы решения проблемы и не нашедшего нужного способа.

Результатом инкубационного этапа является активная работа над проблемой на подсознательном уровне. Характерный результат инсайта – ускоренное умозаключение, догадка, озарение, внезапное решение проблемы.

Итогом этапа разработки является проверка выдвинутого предположения и реализация найденного решения. Практически это означает выполнение некоторых операций, связанных: а) с практической деятельностью по изготовлению создаваемой конструкции; б) выполнением вычислений; в) построением системы доказательств, обосновывающих решение.

Обобщая вышеизложенное, заключаем:

- на каждом этапе процесса творчества можно определить промежуточный результат;
- продукт творческой деятельности есть «нечто новое», оригинальное, «никогда ранее не бывшее», это может быть «вещь» материального или духовного мира, способ деятельности, знание и т. п. как самого субъекта творчества, так и других людей;
- для процесса обучения важно учитывать *субъективную новизну* продукта, т. е. новое для учащихся, но не для общества.

«Способность» – одно из общих психологических понятий, поэтому исследователи трактуют его неоднозначно. В частности, С.Л. Рубинштейн понимает способность как «сложную синтетическую особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности» [355, с. 538]. Б.М. Теплов [421], занимаясь изучением данной проблемы, выделил три признака способностей: 1) способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) способности – только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; 3) способности несводимы к знаниям,

умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения.

Данные признаки положены в основу наиболее часто используемого определения: «Способности – это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, навыков и умений не сводятся» [317, с. 468]. Из этого следует, что чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности. В.Д. Шадриков [470, с. 11] достаточно детально рассматривает проблему способностей и определяет их «...как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющих индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций».

Рассматривая проблему способностей, исследователи изучают происхождение данного феномена. Согласно позиции Б.М. Теплова [421, с. 18], исходной предпосылкой для развития способностей служат врожденные задатки. Это подтверждено в следующем высказывании ученого: «Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как «индивидуально-психологические особенности человека», а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития».

Анализ современных исследований показал, что существуют три основных подхода к проблеме творческих способностей.

1. Творческие способности являются самостоятельным фактором, независимым от интеллекта.

В более мягком варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная кор-

реляция. Исследования В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, Н.В. Рождественской, Э.П. Торренса показывают, что реальные творческие достижения в большинстве областей деятельности требуют повышенного уровня интеллекта, хотя высокий уровень интеллекта может и не приводить к творческим проявлениям.

2. *Творческие способности – это интеллектуальные способности высокого уровня (одаренность).*

Своеобразие понятий «одаренность» и «способности» изучалось Н.С. Лейтесом, А.М. Матюшкиным, С.Л. Рубинштейном, А.И. Савенковым, Б.М. Тепловым, Н.Б. Шумаковой и др. Суть исследований заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности, либо о возрастной одаренности, которая может как исчезнуть, так и проявляться далее.

3. *Творческие способности – совокупность личностных характеристик, которые проявляются в творческой деятельности.*

Различные специалисты (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, Л.И. Шрагина, Е.Л. Яковлева и др.) в исследованиях, посвященных творческим способностям, определяют различное сочетание творческих качеств личности. Подчеркивая необходимость развития данных способностей, мы считаем, что творческие способности – психологические особенности личности, подлежащие развитию, от которых зависит готовность личности к творческой деятельности.

На основе анализа исследований Т.А. Барышевой, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, Дж. Гилфорда, Р.М. Грановской, О.М. Дьяченко, Ю.С. Крижанской, С.Л. Рубинштейна, Е.Л. Солдатовой и др., мы определили совокупность психологических особенностей личности, от которых зависит готовность личности к творческой деятельности. К ним относятся: дивергентное мышление (беглость, оригинальность, точность, гибкость), воображение, самостоятельность, творческая мотивация.

Дивергентное мышление лежит в основе творческих способностей, служит средством порождения новых идей и самовыражения, его характеризует четыре основных качества: беглость (быстрота), гибкость, оригинальность и точность (разработанность). Под беглостью в данном случае понимается способность высказывать максимальное количество идей, причем важно не их качество, а их количество. Гибкость – это способность высказывать широкое многообразие идей. Способность порождать новые нестандартные идеи называется оригинальностью, она может также проявляться в ответах, не совпадающих с общепринятыми. Точность – это способность совершенствовать или придавать завершенный вид своему продукту.

Воображение – это способность к отображению реальной действительности в новых, неожиданных, непривычных сочетаниях и связях. Воображение включается тогда, когда проблемная ситуация характеризуется отсутствием нужной полноты знаний и становится невозможным предвидеть результаты деятельности с помощью организованной системы понятий (т. е. мышления). Особенность воображения – оперирование образами и их преобразование при отсутствии полной информации – дает основание указывать на воображение как на основу человеческого творчества.

Творческая мотивация – это побудительная сила к действию, субъективное основание, психологическое условие, определяющее целенаправленный характер творческой деятельности.

В то же время важно отметить, что установка на творчество (Д.Н. Узнадзе [433]), сформировавшаяся на основе прошлой деятельности, появляется в виде постоянной потребности к новому творчеству. Эта потребность, тесно переплетаясь и взаимодействуя со всеми формами психики – сознанием, волей, воображением, памятью, сказывается на всех этапах творческого процесса. Установка личности на творчество тесно связана со структурной характеристикой личности – направленностью. Именно направленность является ведущим структурным элементом личности, ее стержнем, связанным с развитием различных сторон человека, в том числе мотивационной, потребностной, ценностной, ориентировочной, мировоззренческой [287, 374]. Таким образом, направленность

личности, выступая регулятором психических процессов, фиксирует в сознании факты, определенным образом укладываемые в общую тенденцию отношения к действительности.

Самостоятельность проявляется в том, что учащийся: а) активно участвует в осознании и исследовании выдвинутой проблемы; б) умело применяет свои знания, жизненный опыт для установления новых связей и отношений; в) стремится первым сформулировать связи в виде нового закона, мысленно установив новые связи между предметами и явлениями действительности; г) выслушав неточную формулировку закона, моментально обнаруживает и устраняет недостатки ее; д) сформулировав закон, стремится самостоятельно определить его следствия; е) открыв новый закон, самостоятельно находит ему практическое приложение; ж) при решении задачи предлагает обоснованные способы ее решения. Безусловно, возрастные возможности школьников дают некоторые ограничения в развитии данных способностей.

Рассматривая особенности творческой личности, мы пришли к пониманию, что креативность является личностной характеристикой. В связи с этим, одним из существенных, на наш взгляд, является положение, высказанное Н.М. Гнатко [112], о существовании двух уровней развития креативности: потенциального и актуального. Потенциальная креативность – это креативность додеятельностная, характеризующая индивидуума с точки зрения его готовности к приобретению актуальной креативности, к проявлению творческой активности. Потенциальная креативность – необходимое субъективное условие творчества. Актуальная креативность – порождение взаимодействия индивидуальных характеристик потенциального креативного индивидуума с характеристиками того или иного вида деятельности, обуславливающее актуальную, непосредственную готовность ее носителя к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности; актуальная креативность – достаточное субъективное условие творчества.

Аналогичная мысль высказана и другими исследователями: потенциальная креативность – креативность в возможности [497]. Чтобы креативность в возможности стала креативностью в дейст-

вительности – актуальной креативностью, первая должна претерпеть кардинальное преобразование посредством освоения ее носителем определенного вида деятельности [390]. Таким видом деятельности, по нашему мнению, является творческая деятельность.

Подтверждение данного положения мы находим у Н.Ф. Вишняковой, Н.М. Гнатко, В.Г. Рындак. Одна из идей данных исследований выражается в том, что человек характеризуется не только в реальном функционировании, но и в потенциальном проектировании. Динамика и развитие творческих способностей выступают как механизм перехода потенциального в актуальное. Процесс перехода потенциального в актуальное реализуется через развитие творческих способностей личности в процессе продуктивной деятельности.

В общем виде становление любого потенциального образования рассматривается как многоуровневый процесс. Например: а) временный уровень развития потенций (прошлый, настоящий, будущий); б) репродуктивный (воспроизведение ранее актуализированного уровня в свете новых созидательных задач); в) продуктивный (изменение достигнутых результатов на более высокой основе). При этом уточняется [271], что на каждом следующем уровне уже сформированные способности входят в новый синтез с личностно-психологическими образованиями: интересами, потребностями, мотивами и т. п.

Следует отметить, что данные идеи активно разрабатывают современные отечественные исследователи развития творчества учащихся. Так, например, А.Н. Лук, говоря о потенциальном в творчестве, оперирует понятием «творческий потенциал». В его работе [263, с. 50] данное понятие трактуется как «синтез логического, продуктивного мышления и воображения, легкость генерирования идей, или составление гипотезы по всякому вопросу, и гибкость интеллекта...». В.Г. Рындак [298, с. 14] рассматривает творческий потенциал как «систему личностных способностей (изобретательство, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, ориги-

нальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию».

Между творческим потенциалом (потенциальное) и актуализированными творческими возможностями (актуальное) существуют отношения, аналогичные отношениям категорий «возможное» и «действительное» [32, с. 34] в структуре личности:

- актуализация, проявление, функционирование потенциального – суть процесса, его изменения и развития посредством актуальных проявлений (деятельности, действий, отношений, общения и т.п.) представляют возможным судить о состоянии и характеристиках анализируемого потенциального образования до создания условий для превращения его в реальное актуальное;
- одно переходит в другое и реализует его.

Переход и реализация обусловлены как субъективными личностными особенностями, так и объективными общественными условиями. Возможность – есть потенциальная действительность, а действительность выступает как реализованная возможность.

В рамках интегративного подхода творческий потенциал личности рассматривается как интегративное качество личности, которое отражает меру возможностей, совокупность творческих сил; определяет готовность и возможность к творческой самореализации и саморазвития; выражает отношение (позиции, установку, направленность) человека к творчеству; обеспечивает эффективное взаимодействие личности с другими людьми и продуктивность ее деятельности (В.С. Леднев, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, А.И. Санникова и др.).

Следует отметить, что, по мнению А.И. Санниковой [366], содержательное проявление и качественное своеобразие творческого потенциала на уровне отдельного субъекта определяются его биологическим фактором (задатки и на их основе развивающиеся способности), психическим фактором (сознание, включающее в свою структуру когнитивный, волевый и аффективный элементы) и социальным (общество как социальное окружение, целенаправленная деятельность людей). Степень проявления обусловле-

на, с одной стороны, творческим потенциалом самого человека, а с другой – социальными условиями и уровнем его собственной активности, готовности и способности к развитию и реализации своего творческого потенциала. Именно активность субъекта выступает определяющим условием, при котором творческая деятельность оказывает свое развивающее влияние; отсутствие же таковой приводит к угасанию способности к творчеству. Исследователь отмечает [366, с. 43]: «Творческий потенциал актуализируется в процессе жизнедеятельности человека, деятельность выступает основой, условием и результатом творчества человека». Последнее положение мы полностью разделяем.

Несколько иная позиция представлена Л.А. Даринской [136, с. 16] – в ее представлении творческий потенциал «сложное интегральное понятие, включающее в себя ряд компонентов, в совокупности представляющих знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности».

Представляя развернутый анализ исследований по проблеме творческого потенциала, Л.В Мещерякова и В.Г. Рындак [358] выявляют горизонтальную (собственно-потенциальная, мотивационная, когнитивная составляющие) и вертикальную (преактуальный и постактуальный компоненты) структуру творческого потенциала.

Для нашего исследования существенное значение имеет позиция Н.Ф. Вишняковой [93], которая считает, что **творческий потенциал** включает комплекс творческих способностей, проявляющихся и развивающихся в продуктивной деятельности, а также комплекс психических новообразований личности, формирующихся на протяжении ее возрастного созревания.

Поскольку наше исследование посвящено лишь одному возрастному этапу развития личности, то для изучения творческого потенциала школьников, логичным является рассмотрение *возрастных особенностей школьников*.

Основываясь на принципе развития, принятом в отечественной науке, исследователь должен любое явление рассмотреть в процессе своего становления. При этом очень важно соотнести

процесс развития явления с объективными характеристиками и закономерностями объемлющей системы. Для психических процессов таковыми являются возрастные особенности и закономерности личности.

Изучение возрастных возможностей и особенностей личности основывается на двух гипотезах. Первая отражает идею о том, что в целом развитие психики совершается постепенно, а непрерывность постоянно изменяющегося и развивающегося взаимодействия закономерно изменяет природу и сущность человека и определяется им, отражая непрерывную изменчивость условий жизни, психика становится весьма пластичной. Данная гипотеза связана с рассмотрением «жизненного пути» [353] (история событий, актов его деятельности по решению проблем в динамически меняющейся социальной ситуации); «жизненного цикла человека» [23] (формирование и развитие личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения).

Во второй гипотезе объединены представления о ритмической структуре развития, о чередовании стабильных и кризисных периодов в жизни человека, о качественном изменении отдельно изучаемого показателя. Неравномерность, гетерохронность развития человека, существование сензитивных к определенным явлениям жизни периодов развития описываются в трудах Л.С. Выготского, Н.А. Менчинской, Е.Е. Сапоговой, Д.Б. Эльконина и др. В соответствии с этим необходимо рассмотреть понятие «периодизация».

Периодизация – выделение в онтогенезе качественно своеобразных ступеней развития [55]. Цель любой периодизации – обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том, что обуславливает это качественное своеобразие. Каждый возрастной период связан со степенью созревания высших психических функций и накоплением опыта в типичных для каждого возраста видах деятельности. В свое время Л.С. Выготский, А. Гезелл, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Эриксон [по 331] и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации.

Так, например, возрастные предпосылки развития творческих качеств личности наиболее ярко прослеживаются в концепции психосоциального развития Э. Эриксона [по 458]. Исследователь относит творчество в качестве доминанты и кульминации «нормальной линии» развития человека к седьмой стадии (40-60 лет). Вместе с тем линия развития креативных характеристик личности прослеживается в онтогенезе и на других этапах: самостоятельность и уверенность в себе характеризуют стадию от 1 до 3 лет; активность, живое воображение, активное изучение окружающего мира, инициативность связаны с нормальным развитием в раннем детстве (3-5 лет); стремление к достижениям, нацеленность фантазии и игры на лучшие перспективы – от 5 до 11 лет; самоопределение и активный поиск себя, экспериментирование в разных ролях, становление индивидуальности – доминанта стадии половой зрелости (11-20 лет) и т. д.

Выбранный в качестве примера вариант периодизации демонстрирует, что творческие качества личности проявляются на протяжении всей жизни, но в разных сочетаниях. Но для развития каких-либо свойств, способностей личности существуют сензитивные периоды. Можем предположить, что для развития самоактуализации личности в творческой деятельности таким периодом является школьный возраст.

Не ставя перед собой цели перечислять варианты периодизаций, мы лишь отметим, что в основе нашего исследования лежит общепринятая современная периодизация, разработанная Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным. Каждый период развития рассматривается на основе четырех структурных компонентов возраста: 1) социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях; 2) основной (ведущий) тип деятельности; 3) основные новообразования развития; 4) кризис. В соответствии с этой периодизацией детство делится на следующие периоды: младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст (отрочество), юношеский возраст.

Мы полностью разделяем мнение Н.С. Лейтеса [242], который считает, что истоки творческих сил восходят к детству, к той поре, когда творческие попытки еще во многом произвольны и жизненно необходимы. Сама новизна для ребенка «умственной работы» требует от него своеобразной интуиции, умственной инициативы. В связи с этим, на наш взгляд, правомерно утверждение, что способности (в том числе и творческие), не есть изначально данное и неизменное образование. Развитие данного феномена есть объективный процесс, часть общего процесса развития личности.

«О расположенности детей к творчеству чаще говорят и пишут применительно к дошкольникам, но моменты творчества достаточно заметны на всем протяжении школьного детства» [239, с. 290]. Хотя, по мнению В.В. Зеньковского [161], каждый период детства вносит свой особый вклад в формирование способностей. Без учета этого фона нельзя понять актуализируемые способности, проявляемые детьми в творчестве.

Подробный психологический анализ особенностей школьников представлен в ряде работ (Б.С. Волков, В.В. Давыдов, В.В. Зеньковский, Г. Крайг, А.А. Люблинская, Л.Ф. Обухова, Е.Е. Сапогова и др.). Обращаясь к содержательной стороне развития личности в школьном возрасте, на основании изученных фундаментальных исследований, мы выявили те особенности развития школьников, которые на наш взгляд, определяют тенденцию к самоактуализации в творчестве. К таким особенностям относятся:

1. Переход от наглядно-образного, конкретного к понятийному, научно-теоретическому мышлению.
2. Общее положительное отношение ребенка к школе, широта интересов, любознательность – основные черты мотивации школьников.
3. Появление психических новообразований школьного возраста – произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование.
4. Умение школьников из всех измерений времени выделять настоящее, «сейчас». Это связано с тем, что детская перспектива в прошлое невелика, все значимые переживания ребенка связаны

с его ограниченным личным опытом, будущее представляется ему только в самом общем виде.

В связи с формированием способов учебной деятельности, жесткой заданности последовательных действий, ее алгоритмического характера возникает сложность в развитии творческой деятельности детей. Алгоритмизированность, требования действовать по образцу достаточно сложно сочетаются с эвристическими действиями.

Поэтому, для нашего исследования особенно актуальна позиция В.В. Давыдова: «Опыт творческой деятельности должен быть не одним из рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а основополагающим и главным элементом» [135, с. 36]. Это еще раз подтверждает важность создания в начальной школе такой педагогической системы, чтобы ее алгоритмический характер не препятствовал, а способствовал формированию у ребенка эвристических действий; ум ребенка должен оставаться гибким, самостоятельным, творческим, а не быть закованным в строгие рамки универсальных предписаний. Еще раз отметим, что связь учебной деятельности и творческой заключается в том, что механизм учебной деятельности совпадает с движением мысли, присущим процессу реального создания культурных феноменов. Таким образом, каждый ребенок в сокращенном виде проходит весь путь открытия, [148, с. 31] «моделируется сам процесс творчества».

Объединив позиции исследователей о соотношении этапов творческой деятельности и учебной деятельности, представим их в табл. 2. Сопоставление этапов двух процессов (учебной и творческой деятельности) еще раз свидетельствует лишь о том, что школьный возраст сензитивен не только к формированию способов учебной деятельности, но и к формированию способов творческой деятельности.

Таблица 2

Соотношение этапов учебной и творческой деятельности

<i>Этапы учебной деятельности</i>	<i>Этапы творческой деятельности</i>
Преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения всеобщего отношения	Анализ проблемы

изучаемого объекта	
Моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме	Возникновение барьера на пути решения проблемы
Преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»	Работа над проблемой на подсознательном уровне
Построение системы частных задач, решаемых общим способом	Уяснение решения проблемы
Контроль за выполнением предыдущих действий	Проверка истинности решения
Оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи	Оценка продукта творчества

Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов (В.В. Давыдов, Л.Ф. Обухова, А.Э. Симановский, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин) позволяют выявить вторую *линию* развития, которая является следствием предыдущей. Данное положение подтверждается исследованием Г.А. Цукерман [459]. Она определяет две основные составляющие умения учиться:

- рефлексивную (чего я не знаю, не могу, не умею в данной ситуации решения предлагаемой задачи);
- продуктивную (как добыть недостающие знания).

Предметом изменений в учебной деятельности является такая деятельность, которая требует рефлексии как оценки того «чем я был» «чем я стал». В связи с этим, кратко остановимся на понятии «рефлексия».

В самом общем виде рефлексия есть «анализ самим человеком «внутреннего плана» своих действий, направленность его сознания на осмысление его собственных действий» [102, с. 45]. В психологии [333, с. 133] рефлексия характеризуют как «сосредоточение сознания человека на самом себе, на своих образах мыслей и чувствах. Рефлексия – это также изучение человеком собственной психологии или своего поведения». Более широкое толкование данного термина дано в «Психологическом словаре»: «Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлек-

тирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления» [332, с. 340]. Следовательно, человек изучает не только свои мысли и поступки, но и то, как другие воспринимают его, его понимание, мышление, отношения и действия в соответствующих обстоятельствах. Человек не может успешно развиваться, если не осмысливает, не переживает окружающие события, свои успехи и неудачи, не проектирует свою деятельность.

Именно *рефлексия* лежит в основе формирования самостоятельной познавательной деятельности, постоянного пополнения знаний, развития личности. Таким образом, механизм рефлексии лежит в основе субъектной позиции личности.

Исследованию позиции субъекта учения посвящены работы К.А. Абульхановой-Славской, А.Н. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна. Солидаризируясь с мнением данных ученых, мы под субъектом учения называем школьника, который не только усваивает содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике. Из этого следует, что ученик сам регулирует (контролирует и корректирует) свою деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности. Таким образом, вторая *линия* развития школьников – *субъектообразующая*.

На основе изученных фундаментальных научных исследований можно заключить, что развитие субъектной позиции ребенка определяет становление его индивидуальности.

Понятие **актуализации** этимологически связано с латинским «actualize» – «деятельностный», что позволяет трактовать актуализацию как приведение потенциального (латентного) состояние субъекта в состояние деятельности (активности).

Анализ справочной литературы показал, что термин «актуализация» имеет свои особенности. Так в «Большом словаре иностранных слов» [82] дана следующая трактовка: «актуализация – поворот к наиболее важному, соответствующему требованиям современности». В «Педагогической энциклопедии» [311, с. 14] –

«актуализация – действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью последующего использования его при узнаваемости, припоминании и воспроизведении». В «Педагогическом словаре» [201, с. 9] под актуализацией понимается – «перевод знаний, навыков и чувств в процессе обучения из скрытого, латентного, состояния в явное, действующее».

Кроме того, в педагогике встречается понятие «актуализация способностей», рассматриваемое как процесс обретения и проявления способностей; совокупность процессов их развития и формирования [311, с. 6]. В психологии существует понятие «актуализация связей» – мнемический процесс, основанный на воспроизведении в сознании индивида приобретенного ранее опыта, при этом востребованное из памяти содержание может быть выражено в виде мыслей, представлений, движений, эмоциональных состояний и т. д. [208, с. 17]. В общем виде понятие «актуализирующая тенденция» рассматривается как потребность в самоактуализации в динамике ее проявления – причина становления человека быть более сложным, независимым и социально ответственным [393]. Хотя конкретные формы проявления актуализации и отличаются от человека к человеку, тем не менее, есть и общие проявления. Такими общими характеристиками процесса актуализации, по мнению Е.Л. Яковлевой, являются гибкость, открытость и автономия. Соответственно, актуализация обуславливается, с одной стороны, имманентным процессом перехода потенциального в актуальное – ростом изнутри, с другой – взаимодействием человека с окружающим миром.

Таким образом, на основании работ Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Е.В. Колесниковой, М.В. Копосовой, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, В.Ф. Овчинникова, Я.А. Пономарева, И. Пуфаль-Струзик, В.Г. Рындак, А.И. Савенкова, А.Э. Симановского, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова, Е.Л. Яковлевой мы определили *сущность актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе*. Она заключается в постоянном процессе перехода совокупности творческих способностей и пси-

хических новообразований школьников из потенциального состояния в актуальное, из состояния возможного в действительное, что в результате побуждает учащихся к проявлению и развитию творческой индивидуальности.

Основываясь на стратегии педагогического взаимодействия в образовательном процессе (О.С. Газман, Л.А. Даринская, Е.В. Коротчаева, Н.А. Соколова и др.), содержание актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе определяется партнерским взаимодействием учителя и учащихся, проявляющимся в активизации субъектов образовательного процесса, определении способов творческой деятельности, применении необходимых методов решения проблемных ситуаций, коррекции творческой деятельности на основе рефлексии. Но, при этом, необходимым аспектом тенденции актуализации, с точки зрения личности, является стремление человека к самоактуализации.

Таким образом, содержание актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе заключается в партнерском взаимодействии учителя и учащихся, что проявляется в активизации субъектов образовательного процесса, определении способов творческой деятельности, применении необходимых методов решения проблемных ситуаций, коррекции деятельности на основе рефлексии.

1.3. Углубленная подготовка школьников как фактор актуализации их творческого потенциала

Хронологически возникновение образовательных учреждений, реализующих программы углублённой подготовки обучающихся (лицей, гимназии), соотносится с серединой 1989 года, то есть с моментом введения в действие приказа Госкомитета СССР по народному образованию от 18 июля 1989 года № 594 «Об открытии в Москве общеобразовательных школ нового типа (лицеев и гимназий)». Акт создания «в порядке эксперимента» школ нового типа - всего шесть учреждений - оказался встроеным в общую

ситуацию, сложившуюся в отечественном образовании к началу 90-х годов XX века.

При этом система координат необходимых преобразований была задана еще на Всесоюзном съезде работников образования (Москва, 22-23 декабря 1988 года) - «Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования». Важными для реформирования системы образования явились следующие сформулированные на съезде положения:

- неэффективная система образования является одним из препятствий перестройки общества, в котором девальвированы как образованность, так и само образование;
- чрезмерная централизация системы образования препятствует развитию инициативы органов образования и работников системы образования;
- для школы характерны консерватизм, косность части педагогов, попытка решать новые проблемы старыми методами, вмешательство в жизнь школы различных некомпетентных лиц и организаций;
- существует объективная потребность в разработке социально-экономических механизмов, которые смогут превратить систему образования в реальный фактор развития общества.

В качестве основного механизма преобразований школы названа инновационная деятельность педагогов и руководителей учреждений образования, развёртываемая посредством социально-педагогической инициативы.

Социально-педагогическая инициатива — это педагогическая деятельность, основанная на свободно принятом личном решении, ориентированная на обновление и развитие практики образования и направленная на:

- создание новых эффективных способов достижения установленных целей образования;
- выдвижение новых прогрессивных целей образования;
- разработку связанных с новыми целями образования новых образовательных технологий;

- внедрение новых технологий и систем в практику массовой школы.

Анализ документов, научных и публицистических источников периода 90-х годов XX века свидетельствует о том, что инициативная экспериментальная деятельность педагогов, руководителей школ и педагогов-учёных привела к рождению новой практики образования, которая стала заметно отличаться от существующей своими целями, содержанием, организационной структурой, системой управления и руководства.

Таким образом, создание и развитие системы образовательных учреждений, реализующих программы углублённой подготовки обучающихся, носило объективный характер и определялось наличием социальной потребности (образовательного заказа) в разностороннем и углубленном образовании личности.

Что же касается анализа существующей образовательной практики, то она свидетельствует о наличии в деятельности по управлению развитием образовательных учреждений нового типа (лицеев и гимназий) определенного несоответствия, вызванного введением в действие нормативного документа – «Временного положения о государственных общеобразовательных учебных заведениях в РСФСР» от 23 февраля 1991 года № 119.

Обнаружилось противоречие между новыми режимами функционирования и развития лицеев и гимназий, с одной стороны, и новой нормативной базой их деятельности, недостаточно полно учитывающей особенности нового типа образовательных учреждений, с другой стороны. Это противоречие оставалось нерешенным с момента введения в действие данных нормативных документов более десяти лет.

Общеобразовательные школы нового типа (лицеи и гимназии) прошли путь своего становления как экспериментальные педагогические площадки, однако необходимые для их дальнейшего развития типовые положения по соответствующим видам государственных, муниципальных общеобразовательных учреждений ещё долгие годы были не разработаны.

Социальный заказ на обновление существующей практики образования, ориентированной на создание возможностей для актуализации творческого потенциала школьников вызвал к жизни большое количество научных, методических и публицистических выступлений. Анализ их тематики раскрывает общую инновационную направленность, установки на проектирование и создание:

- новых концепций обучения и воспитания различного уровня и концепций перестройки образования;
- нового содержания образования, новых учебных планов и программ, новых учебных предметов и задач, позволяющих личности овладевать культурными образцами мышления и деятельности;
- обязательного компонента образования и способов проверки его достижений (базисный учебный план средней общеобразовательной школы, стандарты);
- новых образцов педагогической и учебной деятельности, позволяющих овладевать новым содержанием.

Анализ современной теории и практики деятельности общеобразовательных учреждений нового типа, несмотря на акты институализации, позволяет выделить ряд тенденций, обусловленных спецификой их развития.

Во-первых, продолжает расти число этих учреждений в статусе муниципальных, региональных и, частично, федеральных экспериментальных площадок в системе образования, что детерминирует процесс обновления общего образования, но аналитические данные и наблюдения свидетельствуют об острой потребности практики в разработке новых принципов управления развитием этих образовательных учреждений, как обеспечивающих наиболее благоприятные условия для социализации личности, освоения нового содержания образования и его модернизации.

Во-вторых, при наличии объективной потребности образовательных учреждений в теоретическом обосновании своей деятельности в научной литературе в целом отсутствуют исследования по определению концептуальных оснований управления развитием

общеобразовательных школ (лицеев и гимназий), как школ, реализующих программы углублённой подготовки обучающихся.

Социальная значимость проблемы актуализации творческого потенциала школьников и объективная потребность практики общеобразовательных школ нового типа, неразработанность в теории базовых механизмов управления их развитием обусловили поиск подходов к управлению этих процессов, а именно развитием общеобразовательных учреждений нового типа.

Делая акцент в описании на соотношении исторического и логического, мы тем самым вводим определенные ограничения. Мы рассматриваем лишь те факторы процесса формирования ситуации инновационного развития образования, которые оказали и продолжают оказывать сильное влияние не столько на становление и развитие образования как многопрофильной и дифференцированной саморегулирующейся общественной практики, сколько на становление и развитие его развивающихся подструктур. Такими развивающимися подструктурами явились образовательные учреждения нового типа муниципального уровня – общеобразовательные лицеи и гимназии.

Качественный сдвиг в общественном сознании, новое политическое и педагогическое мышление как неперемennые условия эффективности намечаемых перемен в сфере образовательной практики общества, требовали развертывания определенных социальных действий. Эти действия, с одной стороны, предполагали теоретизацию на пути переосмысления целевых функции образования как системы, задач ее отдельных ступеней и звеньев, а с другой – разработку и реализацию в образовательной практике перспективных проектов инновационных образовательных систем.

Этот разрыв не преодолевался, главным образом, потому, что советская школа (единая, трудовая, политехническая, общеобразовательная) исключала возможность реализации альтернативных авторских педагогических концепций образования, равно как и западного опыта, а также опыта «царской школы». За эти годы выросло несколько поколений педагогов, не имеющих представлений не только о состоянии педагогической мысли и образовательной

практики в развитых странах, но и о целях, ценностных ориентациях исторического опыта отечественного образования.

Вот почему в концепции нового российского лица традиционные цели лицейского образования в России были адаптированы к новой ситуации в образовании, как ситуации практического создания возможностей для актуализации творческого потенциала школьников, для создания оптимальных условий умственного, нравственного, эмоционального и физического развития учащихся; формирования высокоинтеллектуальной личности, способной к самоопределению, саморазвитию; ранней профессиональной подготовки к определенному виду трудовой деятельности.

В определении понятия о социально-педагогической инициативе отражены направления инициативной деятельности, затрагивающие задачи целеполагания: создание новых эффективных способов достижения установленных целей образования; выдвижение новых прогрессивных целей образования. Эти задачи объективно входят в круг деятельности руководителей образовательного учреждения. Вхождение носителей социально-педагогической инициативы (рабочей группы, временного творческого коллектива) в круг управленческой деятельности, предполагает умения: постановки перспективных целей развития общеобразовательного учреждения; проблемного видения управленческой задачи по созданию экспериментальной педагогической площадки; разработки прагматической модели мониторинга развития общеобразовательного учреждения в статусе экспериментальной педагогической площадки; установления причин неудач в реализации управленческих решений.

В результате такого логико-семантического моделирования определяются два направления теоретизации: первое связано с ответом на вопрос о том, в какой мере качество программ углубленной подготовки обучающихся, качество реализующих их образовательных учреждений нового типа и качество управления этими образовательными учреждениями способны удовлетворить обусловленные или предполагаемые потребности школьников в актуализации их творческого потенциала; второе — с ответом на во-

прос о том, в какой мере качество управления образовательными учреждениями нового типа способно удовлетворить потребности его развития. Обе группы проблем предполагают реализацию комплексного, всестороннего подхода к феномену инновационного образования, в том числе лицейско-гимназического, уточнение его сущностных характеристик, соотнесения потребностей и возможностей практики с фундаментальными представлениями развития образовательной идеи.

Это дает возможность исследовать и сущность, и специфику образования в таких учебных заведениях через призму его ценности, представить его как систему, рассмотреть с точки зрения основных, дополнительных и вспомогательных процессов, зафиксировать результат на основе выверенной диагностики и мониторингового сопровождения педагогической деятельности, обеспечивающей создание условий для развивающей образовательной среды, в которой реализуется интеллектуальный, творческий и личностный потенциал учителя и ученика.

В настоящее время лицей реализует общеобразовательные программы общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам естественно-научного профиля, а гимназия — по предметам гуманитарного профиля; эти учреждения могут также реализовывать общеобразовательные программы начального общего образования. Каждое из этих общеобразовательных учреждений нового типа может рассматриваться как учреждение, обеспечивающее актуализацию творческого потенциала школьников. Они осуществляют:

- дополнительное образование по углубленным и интегрированным программам на основе дифференцированного подхода к личности учащегося с учетом его творческой одаренности, интеллектуальных и возрастных особенностей;
- допрофессиональную, профильную подготовку учащихся, вооружают их способами познания, деятельности и общения в процессе обучения, развивают способности к исследователь-

ской деятельности и к освоению общекультурных человеческих ценностей.

Такие общеобразовательные учреждения обладают следующими характерологическими признаками:

- разнообразие предметов, свободный выбор предметов специализации, создающих условия для вхождения детей в широкий контекст общечеловеческой культуры, их всестороннего развития;
- ориентацию на совместную коллективную продуктивную деятельность учителя и ученика в рамках общих программ исследований, дающих возможность интегрировать предметы, учебные дисциплины, спецкурсы, и создающих в сознании детей единую картину мира, единое образовательное пространство;
- гуманистические установки на принятие каждого ребенка как личности: готовность поддержать, помочь, отсутствие диктата и навязывания своих мнений в поведении, общении, доверие к возможностям ребенка, делает эти установки реально существующими и проявляющимися как в учебной, так и профессиональной деятельности;
- свободу самовыражения педагогов и учащихся, связанную с возможностью проявить себя или заявить о себе в любой сфере деятельности и проявить такие ценности как активность, инициатива, открытость новому, гибкость, решительность — с этим связана и установка на творчество;
- установку на научное, аналитическое осмысление процессов учения, преподавания, организации внутришкольной жизни, позволяющую реализовать не только учебные и профессиональные творческие планы, но и личные, научные изыскания в области образовательных дисциплин, методики, истории педагогики, психологии, философии, мировой художественной культуры;
- профессиональную и учебную самостоятельность, самооценку, независимость, что дает простор педагогическим инновациям в области содержания образования, применения методик и технологий обучения, изменения структуры и управления

педагогическим процессом и что находит выход в разработке собственной стратегии и тактики профессиональной и учебной деятельности, разработке авторских программ, создании творческих лабораторий, создании учебников и пособий, с привлечением к ней учеников и родителей.

Актуализация творческого потенциала школьников продуктивна в условиях профилизации (физико-математическое, естественно-научное, гуманитарное) и преемственности локальных систем образования: «вертикальная» преемственность — реализует преемственность содержания образования в части физико-математических, естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, начиная с 1-го класса и по 11-ый класс с учетом интеграции его содержания с содержанием других учебных дисциплин, других образовательных областей; «горизонтальная» преемственность — определяет взаимосвязь содержания основной образовательной программы с дополнительными образовательными программами, развернутыми во внеучебной работе; «внешняя» преемственность — обеспечивает связь содержания основной и дополнительной образовательных программ со вспомогательными образовательными программами, развернутыми за пределами основных и дополнительных образовательных программ внутри лица и вне его (внеаудиторные) — в ВУЗах, университетах, других образовательных центрах.

Исследование системы проектирования содержания образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях нового типа, ориентированного на актуализацию творческого потенциала школьников позволяет выделить логическую структуру такого проектирования:

- построение прогностической модели выпускника учебного заведения типа лицей-гимназия, где модель представляет собой исследовательский документ, ориентированный на концентрированное выражение целей обучения.
- прогностический отбор содержания локальной системы образования в общеобразовательном учреждении нового типа, отраженного в учебном плане и программах, а также учебного ма-

териала, зафиксированного в учебно-дидактических комплексах локальной системы образования;

- классификация и систематизация отобранного учебного материала по его значимости, преемственности, доступности запоминания, понимания, творческого усвоения, экстраполяции и практическому освоению умений и навыков (учебных, творческих, интеллектуальных и т.д.), составление учебно-программной документации;
- обоснование процессуальной стороны обучения, поиск методов, средств и организационных форм обучения, соответствующих характеру изучаемого материала и обеспечивающих актуализацию творческого потенциала школьников.

Анализ форм реализации содержания локальных систем образования в общеобразовательных учреждениях нового типа (лицеях, гимназиях) позволяет выделить следующие типологические признаки: основное, дополнительное и вспомогательное образование, реализуемое через классно-урочную систему, систему профильных спецкурсов и спецсеминаров, систему студий, клубов по интересам, кружков, спортивных секций; основные формы занятий – дискуссии, диалог, проблемная беседа, научно-практическая конференция, защита творческих идей, проектов, обеспечивающих взаимодействие учителя и ученика, создающих интерактивную образовательную среду для развития творческих потенциалов личности. Рассмотрение лицей, гимназии как локальной социальной системы предполагает выявление отношений взаимодействия, организованных как регулярные социальные практики:

- установления гибких социальных связей с образовательными структурами (детский сад, школа, учреждение НПО, техникум, институт, университет);
- привлечения к педагогическому процессу специалистов широкого круга различных отраслей знаний, деятельности и производства (инженеры-программисты, экономисты, ученые-исследователи, агрономы, артисты, художники, поэты, писатели, спортсмены, композиторы, певцы, врачи и т.д.);

- проникновения социальных структур и общественных отношений в организм учебного заведения (бизнес-классы, коммерческие банки, торговые фирмы, малые производственные предприятия и т.д.);
- привлечения к участию в педагогическом процессе родителей (уровень материального обеспечения, моральной и духовной поддержки, физического участия в образовательном процессе);
- активного использования материальной базы, государственного имущества социокультурного пространства города, области, страны для достижения поставленной цели (аудиторный и библиотечный фонд, выставочные залы, архивы, музеи, театры, стадионы и т.д.);
- перехода на финансовую, юридическую и хозяйственную самостоятельность, на хозяйственный расчет;
- открытых социальных связей со странами ближнего и дальнего зарубежья.

Определение исследования в границах системы общего образования одного образовательного учреждения и экстраполяция процедур и результатов исследования на множество подобных учебных заведений в России открывает возможность разработки такой практико-ориентированной концепции управления развитием общего образования, которая могла бы быть применима в различных социально-экономических, демографических, территориально-географических и национально-этнических условиях.

Выбор отдельным образовательным учреждением образовательной модели, в основе которой лежит концепция актуализации творческого потенциала школьников, является насущной потребностью образовательной практики. Это в свою очередь определяет необходимость выявления соответствующих теоретических предпосылок, нормативных оснований и методических приемов построения педагогической системы, в том числе и системы управления развитием образовательных учреждений нового типа в образовательной ситуации мегаполиса.

Компетенции участников (субъектов) образовательного процесса неразрывно связаны с содержанием образования, с типом

учебно-познавательной деятельности в рамках государственного стандарта. Вместе с тем, приобретение социальных и индивидуальных компетенций не может быть достигнуто только в пределах этих «рамки». Поэтому образовательная программа общеобразовательного учреждения нового типа, ориентированная на актуализацию творческого потенциала школьников должна быть дополнена программами, реализующими научно-исследовательское, художественно-эстетическое и спортивно-оздоровительное творчество участников образовательного процесса. Здесь требуется собственное концептуальное обоснование и организационное решение, и замыкание на программе сопровождения образовательного процесса в общеобразовательном учреждении нового типа.

Развертывание инициативной педагогической деятельности неизбежно ведет к созданию в общеобразовательном учреждении, статус которой может быть официально подтвержден после разработки и защиты образовательного проекта, предполагающего:

- принятие определенной концепции эксперимента, которая концентрирует в себе предельно общий (образовательный, культурный, социальный) смысл проекта, цели его реализации, результаты комплексного анализа наличного положения дел, прогнозы на будущее;
- овладение педагогами и руководителями образовательного учреждения (рабочая группа, ВНИК) основами методологии исследовательской деятельности, критерием которой является достижение уровня исследовательских умений, позволяющих строить содержательные модели развития общеобразовательного лица (описание, объяснение, прогнозирование);
- разработку на уровне общеобразовательного учреждения качественно новых концепций содержания и форм образования как переход от нормативно-описательного к креативно-рефлексивному типу ориентации педагога.

Разработка темы была связана с решением перечня основных исследовательских задач:

- исследование процесса развития личности в период обучения в лицее;

- разработка программ индивидуальных и мелкогрупповых компенсаторных развивающих занятий для учащихся;
- разработка и апробация программ общего и специального психологического образования для учащихся 4-11 классов;
- исследование факторов развития (стагнации) личности в период обучения в лицее;
- исследование личностного потенциала педагогического коллектива; разработка и внедрение программ развития у педагогов лицея ценностей личностно-ориентированного образования в лицее;
- исследование социально-психологических факторов управления качеством образования;
- формирование самоактуализационного типа личности: адаптация, индивидуализация и интеграция одаренных детей;
- одаренные дети: экология творчества (технология выявления потенциальной одаренности детей; технология лонгитюдного исследования динамики развития творческой одаренности личности; технология выявления наличного уровня знаний в отдельных областях; технология выявления уровня новизны и ценности собственных творческих работ детей через оценки экспертов).

На основании этого концептуальная модель образовательного учреждения нового типа, ориентированная на актуализацию творческого потенциала школьников может быть представлена как совокупность самостоятельных систем.

1. Лицей, гимназия как личностно-ориентированная система. Это утверждение строится на выделении общих подходов к личностно-ориентированному обучению, воспитанию в учреждениях образования нового типа.

2. Лицей, гимназия как развивающаяся образовательная система. С этой точки зрения педагогический процесс — развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых (педагогов и учащихся), направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств личности. При этом речь идет о системе, которая

создается самими людьми и существует не отдельно от них, а реализуется ими и через них.

3. Лицей, гимназия как управляемая система. Лицей как личностно-ориентированная и развивающая система только тогда сможет демонстрировать результативность и эффективность инновационных процессов, разворачивающихся вне и внутри педагогического процесса, когда будет опираться на стройную, иерархически выстроенную, структурно - и функционально соподчиненную систему управления.

4. Лицей, гимназия как социально-психологическая система. Это положение с точки зрения построения управляемой педагогической системы мы рассмотрели в нескольких аспектах. Во-первых, любой коллектив (в том числе педагогический и ученический) представляет из себя социальное сообщество, в котором наблюдаемы все виды отношений, деятельности, поведения и общения. Во-вторых, прояснение феномена коллектива лицея, гимназии потребовало обратиться к известным исследованиям в области социально-психологической проблематики научного коллектива, изучавших в разные годы социальную психологию научных коллективов и руководство ими (общая программа исследования; наличие исполнителей и организаторов, консерваторов и пессимистов; генераторов идей и экспертов; с ярко выраженными социальными эмоциями в процессе синергетического взаимодействия и др.).

5. Лицей, гимназия как оптимально-ресурсосберегающая система. Под «ресурсосберегающими технологиями» мы понимаем такие педагогические технологии, которые обеспечивают сохранение психического, физического, интеллектуального и нравственного здоровья участников педагогического взаимодействия, социальную поддержку и помощь в создании комфортной ситуации труда, человеческих отношений и проявления своей творческой индивидуальности.

6. Лицей, гимназия как воспитательная система. Это положение сформулировано, исходя из потребности создания воспитательной среды в иных педагогических условиях, чем она существовала в образовательных учреждениях до сих пор. Нельзя воспитать но-

вую личность традиционными методами. Для разработки воспитательной системы лица, гимназии мы избрали следующие основные идеи: взаимодействия социальных институтов; согласования социальных проектов (программ); интеграции воспитательных воздействий; педагогического регулирования социального взаимодействия; создания синергетических воспитательных систем; вариативности воспитательных систем, вызванной характером вариативности общего и дополнительного образования.

Построение любой педагогической системы будет методологически оправданным при условии конкретизации понимания сущности человека, поскольку его интересы в образовании приоритетны, а самообразование имеет явно личностную ориентацию. Исходя из понимания человека: а) как субъекта преобразования предметного мира; б) как субъекта преобразования социального мира; в) как субъекта преобразования экзистенциального мира; г) как субъекта преобразования мира здоровья, — следует предположить, что там, где точно фиксируется такое понимание, можно говорить о современном подходе к образованию. И такой подход к рассмотрению миссии инновационного образовательного учреждения может быть определен как интегральный, допускающий возможность существования множественности образовательных концепций, педагогических систем, направлений, обеспечивающих целостные, законченные представления о формирующейся в этом множестве личности, о модели образовательного процесса, выраженной в форме педагогических теорий, технологий, систем обучения и воспитания, отличающихся между собой, но образующих единое образовательное пространство с новыми интегральными характеристиками.

Концепция управления развитием общеобразовательных учреждений нового типа имеет отчетливое структурное оформление: социально-педагогические, нормативные и теоретико-методологические основания; основные идеи управления развитием; сущностные характеристики предмета исследования; общие закономерности, обеспечивающие теоретический базис (теоретическое ядро) исследования систем управления развитием; концеп-

туальная модель педагогической системы управления развитием общеобразовательных учреждений нового типа (лицеев, гимназий). Принципы управления развитием предполагают сохранение баланса между функцией понимания (концепция) и требованиями (принципы) к соблюдению общих правил управления: сохранение структуры; поддержание режима активности; реализация программы развития; мониторинг качества содержания, организации и управления развитием.

Управление развитием общеобразовательных учреждений нового типа детерминируется социально-педагогической инициативной, которая процессуально реализуется в управленческой деятельности, предполагающей: создание в общеобразовательном учреждении условий для педагогического творчества и стимулирования образовательных инициатив; превращение отдельных инициатив и новаций в механизмы развития общеобразовательного учреждения; достижение в общеобразовательном учреждении определенного уровня развития «штатной» инновационной педагогической деятельности; переход от нерегулируемых изменений — выраженных в новых целях образования, в новых образовательных технологиях, в критериях эффективности достижения новых целей образования, — к культурно-нормативному оформлению новых социально-экономических и культурно-образовательных ситуаций в форме программы развития общеобразовательного учреждения нового типа (лицея, гимназии).

Таким образом, педагогическая система лицея, гимназии задает основное содержание и направленность развития личности, формирует у учащихся положительное отношение к социальным ориентирам и ценностям современного общества, создает возможности для актуализации творческого потенциала школьников. Это открывает широкие перспективы моделирования разнообразных и целостных педагогических систем общеобразовательных учреждений нового типа, в том числе и тех, которые могут появиться в близкой перспективе.

Глава 2. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы актуализации творческого потенциала школьника

2.1. Роль, место и значение теоретико-методологических подходов

Теоретико-методологические подходы — важнейший атрибут любого исследования, поскольку они определяют комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых: а) упорядочение терминологического пространства науки; б) определение новых особенностей и свойств изучаемого объекта; в) выявление закономерностей и принципов его развития; г) обозначение неподдающихся изучению и слабоизученных сторон рассматриваемой проблемы; д) определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим науки в целом.

Значимость методологических подходов определяется тем, что, во-первых, они предназначены для исследования качественно различных объектов в определенном общем для них аспекте (структурном, функциональном, информационном и т.д.), и, во-вторых, им присущи особенности конкретно-научного и философского знания, благодаря чему они являются связующим звеном специально-научных областей с философией.

Методологическую роль подходов мы видим в представлении совокупности обобщенных научных положений по изучаемой проблеме, в характеристике различных направлений ее исследования и в организации теоретической и практической деятельности самого исследователя (выявлении необходимых для изучения аспектов, указания связей между ними, определения направлений научного поиска и степени преобразований изучаемых объектов и т.д.).

В науковедческой литературе [27; 258; 259; 370; 475; 486] подход понимается как комплекс парадигматических (онтологическая картина, схема, описание объектов), синтагматических (способы и методы доказательства, языки описания, объяснения и понимания) и прагматических (цели и ценности, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления системы и парадигмы) структур и механизмов в познании, практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека. В нашем исследовании мы будем придерживаться точки зрения И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, которые определяют **методологический подход** как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [70, с. 74]. Как отмечает Э.П. Семенюк, подход — «это логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, ограничивающее ее, как правило, одним аспектом (в крайнем случае несколькими взаимосвязанными направлениями), но, в отличие от метода, принципиально лишенное какого бы то ни было ограничения и даже четкой фиксации тех средств, которыми ведется исследование» [370, с. 116]. Важнейшей чертой подхода, по его мнению, является максимальная ограниченность числа направлений исследования, при этом наиболее типичен случай одного направления, хотя и достаточно широкого.

Следует иметь в виду, что методологический подход, как правило, не дает конкретного аппарата исследования, и сам по себе не обеспечивает решение теоретической задачи. В этом качестве выступает метод, позволяющий последовательно и детально изучить выделенную сторону объекта. Именно метод является конкретной формой реализации подхода. Мы разделяем точку зрения В.С. Готта и Ф.М. Землянского [121], А.Д. Урсула [382], Н.В. Шкроб [482] и ряда других ученых о том, что подход отлича-

ется от метода по следующим основным позициям: 1) подход является более общим и менее определенным; 2) он включает в себя лишь наиболее общие принципы и ориентации, не доведенные до конкретных установок, формализованных теорий и концепций; 3) каждому подходу соответствует не один, а несколько методов (например, методами системного подхода являются моделирование, анализ, классификация и др.).

Семантическим ядром, сердцевиной каждого подхода выступает соответствующая категория, дающая название каждому подходу, фиксирующая какую-то важную сторону действительности, с которой и ведется изучение явления — системность, структурность, функциональность, информативность и т.д. [370]. Поэтому любой подход к научному познанию в общем виде сводится к изучению объекта в определенном ракурсе с проекцией результатов на ту или иную теоретическую область. Данная проекция в свою очередь выражается в выводах, сделанных в специальных научных терминах, отражающих этот ракурс. То есть подход указывает, какой аспект принимается во внимание в данном случае. При этом исследователь, становясь на позиции определенного подхода при изучении объекта, выделяет одну его сторону, что неизбежно приводит к абстрагированию от всех остальных. Поскольку каждый подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе, в отрыве от других, он, как правило, бывает недостаточен для изучения конкретного явления. Объективную картину может дать лишь комплексное исследование с применением совокупности подходов.

Отметим, что выбор тех или иных подходов определяется самим исследователем в соответствии с научными предпочтениями и спецификой изучаемого феномена. В то же время обоснование данного выбора должно быть убедительным и достаточно подробно представленным.

Наиболее продуктивной и потому популярной в настоящее время оказалась идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании тех или иных педагогических явлений, предложенная Н.М. Яковлевой [510] и развитая ее учениками. Ее

суть состоит в том, что педагогические явления в силу своей сложности не могут и не должны изучаться с одной точки зрения, а, значит, необходимо применение комплекса методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемых явлений. Отметим, что правомерность такой позиции обуславливается еще и органической связью общенаучных подходов между собой, которая вытекает, как отмечает Э.П. Семенюк [370, с. 153], из внутренней, имманентной взаимосвязи категорий, лежащих в основе каждого из них, и составляет семантическое ядро, каркас каждого подхода. Действительно, во-первых, они представляют собой качественно новый, единый тип средств научного познания, во-вторых, связаны общностью происхождения (теми факторами, которые детерминировали их формирование), и, в-третьих, в содержательном плане взаимосвязаны настолько, что каждый из них просто невозможен без всех остальных.

Согласно проведенному нами исследованию, взаимодополняющая комплексная разработка методологических подходов предполагает:

1) установление диалектической связи между ними, через указание обстоятельств, характеризующих их общую методологическую природу;

2) взаимосвязанное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена через синтезирование теоретических положений, комплексно отражающих его сущностные свойства в соответствии с выбранными подходами;

3) обоснование их взаимодополнения через определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы с позиции:

- продуктивности использования данного подхода для обоснования необходимости его применения, что предполагает установление связей с особенностями исследуемого феномена;
- недостаточности изолированного использования данного подхода для подтверждения необходимости привлечения других подходов, что предполагает определение свойств, природа которых не может быть исследована средствами данного подхода;

4) установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения исследуемого в рамках концепции феномена.

Реализация последнего положения предполагает определение роли каждого подхода в исследовании. Например, выбранный подход может использоваться в статусе общенаучной основы, теоретико-методологической стратегии, практико-ориентированной тактики исследования. На рис. 1 представлена их иерархическая значимость.



Рис. 1. Иерархия теоретико-методологических подходов педагогического исследования

Как правило, на роль общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии исследования выбираются подходы высокого уровня методологии, применяемые во многих дисциплинах. При этом общенаучная основа характеризуется положениями, определяющими постановку проблемы, генеральных и локальных целей, идентификацию противоречий и позиций, отражающих логику научного поиска, а теоретико-методологическая стратегия выявляет направление теоретического исследования, фиксирует его общий план. В данном статусе, бесспорно, могут выступать системный, деятельностный, информационный, синергетический и некоторые другие подходы. В качестве практико-ориентированной тактики исследования чаще всего выбирают подходы, составляющие конкретно-научную методологию. Для этих целей чаще всего используются подходы, специально разработанные для решения проблем в образовательной сфере, например, компетентностный, дифференцированный, аксиологический, партисипативный, личностно-

ориентированный и др. Их назначение заключается в раскрытии особенностей практического использования изучаемого феномена, определении механизмов и процедур достижения научной цели.

Существенным при взаимодополняющей комплексной разработке подходов, является вопрос о результатах их применения для предмета исследования. Несмотря на разнообразие аспектов педагогического процесса, которые могут быть исследованы, результаты применения подходов, в предметном смысле остаются постоянными. Процедуру использования любого методологического подхода к исследованию педагогического феномена можно свести к двум основным шагам. Поскольку подход предполагает исследование определенного аспекта, то первый шаг всегда связан с идентификацией исследуемого феномена как явления, обладающего соответствующими подходу свойствами. Например, использование системного подхода требует подтверждения того, что объект исследования может считаться педагогической системой, деятельностного — педагогической деятельностью и т.д. Второй шаг связан с представлением непосредственных результатов его применения для исследования педагогического феномена, т.е. характеристикой выявленных особенностей изучаемого явления в соответствующем подходу аспекте.

Представим в качестве примеров используемые в теории педагогики методологические подходы к исследованию различных аспектов педагогического процесса, и раскроем особенности их применения. При этом рассмотрим только наиболее распространенные и односоставные подходы. Всевозможные «дефисные» формы подходов* мы рассматривать не будем, но отметим, что их содержание определяется заданными в названии составляющими, а реализация требует диалектической интеграции положений каждого из подходов, что не допускает простого суммирования данных, которые могли бы быть получены при их самостоятельном использовании.

* Так, часто используются системно-деятельностный, деятельностно-системный, информационно-деятельностный, ценностно-партисипативный, личностно-деятельностный, интегративно-компетентностный и другие подходы.

2.2. Подходы общенаучного уровня методологии и результаты их реализации

Группа подходов общенаучного уровня методологии достаточно разнообразна. Исследовательский статус данных подходов обуславливается возможностью получить при их реализации новые свойства рассматриваемого явления благодаря привлечению научного аппарата соответствующей теории. Отметим, что методологические возможности каждого подхода находятся в прямой зависимости от степени развития концептуальных положений теории, составляющей его основу. При этом в науке наблюдается своеобразная тенденция «постепенного приобретения» подходом исследовательского статуса. По мере развития соответствующей подходу теории происходит его «переход» с уровня принципа осуществления той или иной деятельности на методологический уровень с приобретением им возможности предоставлять новые данные об этой деятельности. В результате подход становится востребованным в различных науках и происходит его тотальное распространение.

Рассмотрим кратко некоторые общенаучные подходы, использование которых к настоящему времени стало возможно при проведении научно-педагогических исследований.

Системный подход

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [308, с. 4].

Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова [7; 8], В.Г. Афанасьева [37; 38], И.В. Блауберга [68; 69; 70], В.Н. Садовского [363; 364], Э.Г. Юдина [495; 496] и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько [59; 62], Ю.А. Конаржевского [206; 207], Н.В. Кузьминой [225; 227], В.А. Сластенина [388; 389], В.А. Якунина [513; 514] и др.

Базовым понятием, с которым непосредственно связана реализация системного подхода, является понятие «система». Под **системой** мы понимаем целостную совокупность элементов, характеризующуюся следующими необходимыми признаками: 1) совокуп-

ность элементов отграничена от окружающей среды; 2) между элементами существует взаимная связь; 3) элементы взаимодействуют между собой; 4) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого; 5) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов; 6) свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее элементов; 7) функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; 8) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Как видно из приведенных признаков, понятие «система» тесно связано с понятиями «элемент», «целостность», «связь», «системообразующие факторы». Поскольку их однозначное понимание существенно для дальнейшего изложения дадим им краткую характеристику.

С самых общих позиций **элемент** представляет собой минимальный компонент системы, то есть компонент неделимый далее при выбранном способе расчленения. При этом с точки зрения системного исследования выделение элементов непосредственно связано с описанием их «функциональных обязанностей» в системе. Простое перечисление компонентов исследуемой совокупности и связей между ними не соответствует духу системного подхода и низводит его до уровня структурного анализа. Этот аспект особенно важен при проектировании новых систем. Каждый элемент проектируемой системы изначально должен рассматриваться как элемент целого, выполняющий определенную функцию.

Понятие «**целостность**» характеризует внешнюю и внутреннюю «отграниченность» объекта. Оно выступает, прежде всего, как фактор, ориентирующий на определенную (системную) постановку проблемы и выработку соответствующей стратегии исследования.

Очевидно, что и целостность, и системность любого объекта зависят в первую очередь от наличия определенных связей между его элементами. Под **связью** понимается объективная форма бытия материи, взаимообусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и во времени [296; 444].

Поскольку исследование педагогического феномена с позиции системного подхода предполагает идентификацию и изучение типов связей между его компонентами, рассмотрим некоторые их классификации. В научной литературе [43; 89; 144; 188; 296 и др.] встречаются классификации связей, в основу которых положены формы движения материи (связи перемещения, изменения и развития), формы детерминизма (однозначные, вероятностные и корреляционные связи), сила связей (жесткие и корпускулярные связи), сторона существования действительности (стационарные, генетические связи и связи перехода), характер результата действия связи (связи порождения и преобразования), направление действия (прямые и обратные связи), тип процесса, определяемый связью (связи функционирования, развития и управления), субстратные характеристики (связи переноса вещества, энергии и информации) и др.

Наиболее подробно типология связей представлена в работе И.И. Новинского [296], который предложил, рассматривая явление с системных позиций, выделять в его структуре связи исходного, обратного, относительно самостоятельного, встречного и параллельного направлений.

Связи *исходного направления* (рис. 2) характеризуются направлением от основы, от исходных факторов, влияющих на дальнейшее состояние системы. В учебно-воспитательном процессе данный тип связей прослеживается в преемственности содержания образования, последовательности формирования знаний и др.

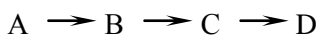


Рис. 2. Связи исходного направления

Связи *обратного направления* (рис. 3) определяются направлением реактивного характера, влиянием на порождающую основу. Данный вид связи прослеживается, в частности, в процессе привлечения знаний из других наук для достижения поставленной педагогической цели, обогащении одних видов подготовки другими.



Рис. 3. Связи обратного направления

Связи *относительно самостоятельного направления* (рис. 4) обусловлены преемственностью в развитии со свободной самостоятельной ориентацией дальнейшей эволюции. Они наглядно проявляются при формировании отдельных отраслей педагогики, когда, с одной стороны, присутствует преемственность с общей педагогической теорией, взаимообусловленность содержания данных дисциплин, а, с другой, — собственное направление развития с учетом общих оснований.

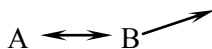


Рис. 4. Связи относительно самостоятельного направления

Связи *встречного направления* (рис. 5) характеризуются взаимозависимостью сторон явления, сближением относительно независимых составляющих. Данный тип связей проявляется, например, при реализации межпредметных связей в образовательном процессе.

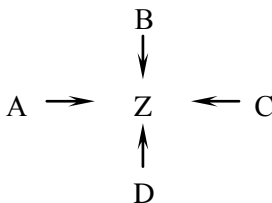


Рис. 5. Связи встречного направления

Связи *параллельного направления* (рис. 6) представляют собой одновременное движение составляющих сторон к общей цели. Данный тип связей реализуется в деятельности ученых в рамках одной научной школы, формировании функциональной грамотности личности в определенных видах подготовки, в процессе одновременного воспитания тех или иных качеств личности и т.д.



Рис. 6. Связи параллельного направления

Кроме того, в качестве примера реализации этих и других типов связей при решении проблемы подготовки будущего учителя к

творческому решению воспитательных задач можно привести исследование Н.М. Яковлевой [510].

Самостоятельной и исключительно важной проблемой в исследовании системы является выявление **системообразующих факторов**. В самом общем смысле они представляют собой все явления, силы, процессы, связи и т.д., которые приводят к образованию системы. В настоящее время принято выделять внешние и внутренние системообразующие факторы.

К *внешним* относятся факторы, которые, «способствуя образованию системы, в то же время выступают чуждыми для ее элементов, не обуславливаются и не вызываются внутренней необходимостью к объединению» [8, с. 53]. Они не являются основными для системообразования, но играют важную роль. Для системы, включенной в состав более широкой системы, в качестве внешних могут выступать факторы, внутренние для большей в данной иерархии системы. В частности, к ним можно отнести требования к сохранению вышестоящей системы, выраженные в виде цели функционирования подсистемы.

К *внутренним* относятся те системообразующие факторы, которые «порождаются объединяющимися в систему отдельными элементами, группами элементов (частями) или всем множеством» [8, с. 57]. В методологии науки [7; 8; 30; 38; 308] выделяют следующие виды внутренних системообразующих факторов: единство природного качества элементов (например, общность происхождения или строения), связи взаимодополнения, факторы индуктивности (например, свойство достраивания системы до завершения), жесткие структурные связи, связи обмена (веществом, энергией, информацией и т.д.), функциональные связи («распределение обязанностей» при взаимодействии элементов системы).

Следует подчеркнуть, что любой системообразующий фактор является в некотором смысле первопричиной образования определенного целого из некоторой совокупности элементов. Недопонимание этого аспекта приводит зачастую к смещению акцентов и поиску системообразующих факторов с опорой на функционирование уже существующей и развивающейся системы. Результатом

этого является абсолютизация внешних факторов, вызванная кажущейся несущественностью внутренних аспектов, объединяющих элементы системы, по сравнению с ее направленностью на выполнение определенных функций. Зачастую это приводит к попыткам найти единственный, универсальный, все объясняющий фактор, заключающий в себе саму суть понятия системы. Как правило, на эту роль выдвигается *цель*, что связано с особым местом, которое она занимает среди системообразующих факторов.

Цель является основным интегратором элементов в живой природе на высоком уровне развития и одним из ведущих системообразующих факторов в социальных системах. Однако в неорганических системах цель выступает как формальная тенденция развития, как неизбежность существования, а значит, не может объединять элементы. Мы должны признать, что цель не является универсальным системообразующим фактором, но, играя существенную роль в большом количестве классов систем, она достаточно близка к этой универсальности.

В научной литературе под **целью** понимают сложную функцию, раскрывающую систему представлений о решении проблемной ситуации, и состоящую из взаимосвязанных компонентов, которые можно описать в терминах теории эффективности [26, с. 91]. Анализ научной литературы и собственные исследования показали, что любая цель характеризуется, прежде всего, представлением образа будущего результата и осознанным стремлением к его достижению. Поэтому цель педагогической системы — это некий заданный ориентир, к которому направлено все ее содержание для обеспечения эффективности изучаемого процесса или явления. При постановке целей в образовании принято принимать во внимание: во-первых, социальный заказ, во-вторых, теоретические концепции, фиксирующие цели образования, в третьих, традиции обучения и воспитания, и, в-четвертых, международный опыт [168; 342; 374; 375].

Основными требованиями к цели, по мнению ряда авторов [199; 305; 329; 352; 466], являются: конкретность (описание результатов, которые предполагается достичь); измеримость (нали-

чие соответствующего аппарата измерения); реальность (полная обеспеченность ресурсами); контролируемость (наличие информационных связей, способствующих своевременной коррекции).

Технология постановки и эффективной реализации цели требует ее декомпозиции, то есть представления через систему подцелей. При этом данная процедура, по мнению ученых [193; 205; 374; 428; 435 и др.] должна осуществляться с учетом требований

1) к выделению подцелей:

- содержание общей цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей;
- декомпозировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня;
- цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее целей верхнего уровня;
- цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению;
- построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию;

2) к формулировкам подцелей:

- формулировка исходной для декомпозиции цели должна давать операциональное описание конечного результата;
- формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения;
- формулировки целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения.

С учетом данных положений цель педагогической системы может быть декомпозирована на несколько подцелей. Например, в зависимости от особенностей исследуемого феномена общая цель может быть представлена через обеспечение: совершенствования деятельности субъектов педагогического процесса; эффективности исследуемого аспекта педагогического процесса; качества результативности процесса; оптимизации внедрения результатов и т.д.

Дальнейшая декомпозиция целей педагогической системы касается формулировок конкретных результатов ее функционирования в выделенных направлениях, т.е. получения в ходе ее реализа-

ции необходимых качеств и свойств исследуемого аспекта образовательного процесса.

Отметим, что достаточно удачная реализация декомпозиционных процедур общей цели осуществлена в исследованиях Е.Ю. Волчегорской [96], Е.А. Гнатышиной [113], А.Г. Гостева [120], А.И. Жилиной [154], Н.П. Капустина [182], В.С. Лазарева [234], Н.А. Соколовой [398], С.Л. Суворовой [413], Н.В. Типушковой [423], П.И. Третьякова [428], И.И. Тубера [429] и др.

Помимо выше перечисленных характеристик системы, существенными являются ее **эмерджентные свойства**, под которыми понимают свойства системы, не присущие ее элементам, и возникающие при их системном объединении [356, с. 277]. Характеристика эмерджентных свойств предполагает раскрытие их содержания, а также представление того, каким образом они возникают при функционировании исследуемой системы.

Обобщенное представление системы дано нами на рис. 7.

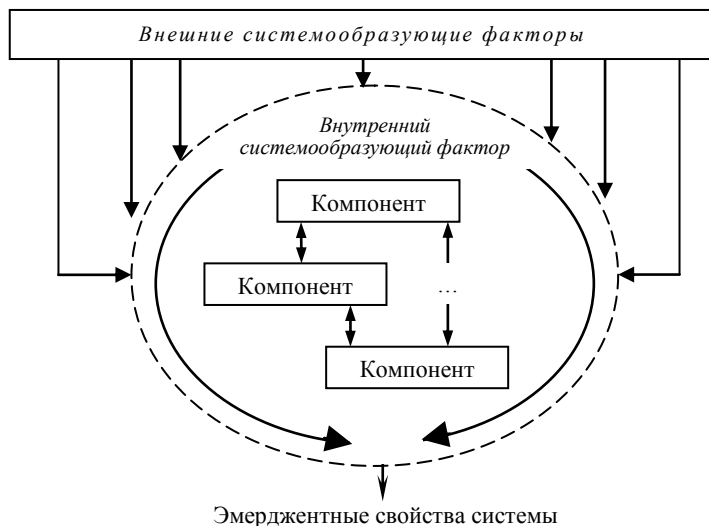


Рис. 7. Обобщенная модель системы

Таким образом, реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление: а) элементов изу-

чаемого объекта; б) компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; в) внешних и внутренних системообразующих факторов; г) связей; д) структуры объекта. Поэтому обязательным результатом использования системного подхода является описание указанных характеристик исследуемого феномена.

Применение системного подхода в педагогических исследованиях требует, прежде всего, идентификации изучаемого феномена как педагогической системы. Рассматривая сущность данного понятия, мы исходили из определения системы*. При этом педагогической основой предлагаемого нами определения послужило понятие «педагогический процесс», освобожденное от его внешних проявлений и конкретных реализаций. Именно такой подход отстаивает В.А. Сластенин, трактуя **педагогический процесс** как «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [310, с. 164].

Рассматривая различные аспекты указанного взаимодействия, можно выделить относительно самостоятельные его компоненты. Специально подчеркивая условность такого деления, В.А. Сластенин отмечает важность выделения следующих процессов-компонентов: «1) взаимодействие педагогов с содержанием образования и средствами (конструирование педагогического процесса); 2) взаимодействие педагогов и воспитанников с содержанием образования и между собой (осуществление педагогического процесса на деловой основе); 3) взаимодействие педагогов и воспитанников с использованием разнообразных средств не по поводу содержания образования (неформальное общение как фон образовательно-воспитательного процесса); 4) взаимодействие воспитанников с содержанием образования с использованием различных средств (самообразование и самовоспитание)» [388, с. 218].

* Подробное обоснование понятия «педагогическая система» с позиции системного подхода дано нами в статье «К трактовке понятия «педагогическая система» [506]

Внимательный анализ представленных компонентов приводит к осознанию возможности рассмотрения систем, в которых они реализуются, как систем педагогических при соответствующей постановке исследовательской задачи. Кроме того, исходя из принципа иерархичности, подсистемы педагогических систем также должны трактоваться как системы педагогические.

Таким образом, на основании системного подхода, логических правил построения определений, а также специфики педагогической науки и практики мы приходим к трактовке **педагогической системы** как системы, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса.

Данное определение расширяет круг педагогических объектов, к которым можно в полной мере применить всю мощь системного подхода, причем применить с единых позиций. В этом смысле как педагогическая система может рассматриваться не только образовательное учреждение или система образования в целом, но и дидактический метод, технология и другие объекты и процессы, которые зачастую выпадали из этого списка.

Рассматривая сущностные характеристики педагогических систем, укажем на общие для них черты:

- педагогические системы являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми системами;
- они формируются и функционируют в рамках социального института;
- обеспечивают достижение социально значимых целей;
- их строение, содержание и целевые ориентации всегда отражают социальные условия жизни государства и определяются в своей основе нормативно-правовыми положениями;
- результаты их функционирования имеют необратимые последствия.

Кроме того, как отмечает В.А. Якунин [514, с. 24–26], педагогические системы являются реальными по происхождению, социальными по субстанциональному признаку, сложными по уровню сложности, открытыми по характеру взаимодействия с внешней средой, динамическими по признаку изменчивости, вероятност-

ными по способу детерминации, целеустремленными по наличию целей и самоуправляемыми по признаку управляемости.

Подчеркнем, что применение системного подхода, не ограничивается идентификацией исследуемого феномена как педагогической системы. Полноценное его использование предполагает представление системных свойств изучаемого объекта. В качестве первого шага, как правило, характеризуется системная цель.

В данном вопросе мы разделяем точку зрения В.А. Сластенина, который рассматривает цель педагогической системы, как внешний системообразующий фактор: «цель, будучи выражением социального заказа общества, интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора (не элемента), то есть внешней силы по отношению к педагогической системе как таковой» [388, с. 206]. Этот вывод, в полной мере соответствующий идеологии системного подхода, позволяет отделить проблему компонентного состава педагогической системы от проблемы цели и содержания педагогического процесса.

Относительно внутреннего системообразующего фактора нам представляется продуктивной идея В.А. Якунина, который на эту роль выдвигает управление, поскольку именно посредством управления реализуется та цель, которая стоит перед педагогической системой и которая предопределяет характер ее функционирования и развития.

Таким образом, цель в определенном смысле представляет собой критерий, с учетом которого происходит функционирование и развитие системы в целом, и отдельных ее компонентов в частности. Само же функционирование и развитие происходит под влиянием управления. Другими словами, цель опосредовано воздействует на систему через управление. Следовательно, цель представляет собой внешний системообразующий фактор, в то время как управление, а точнее самоуправление, — фактор, как правило, внутренний. Это еще раз подтверждает необходимость вынесения цели за рамки педагогической системы, поскольку внешние факторы, как мы уже отмечали не обуславливаются и не вызываются необходимостью элементов системы к объединению.

Кроме того, наличие цели не может гарантировать образование системы. Примеры тому, к сожалению, очень часто встречаются в педагогической практике. Так, несколько случайным образом выбранных мероприятий (например, выпуск стенгазеты и проведение классных часов) не образуют систему, например, экономического воспитания, даже если каждое из них имеет целью такое воспитание. Следовательно, основными системообразующими факторами всегда являются внутренние системные характеристики.

Как отмечает В.П. Беспалько [59], из общих положений системного подхода вытекает возможность для любого элемента системы стать системообразующим. В этом с ним согласно большинство исследователей педагогических систем и, тем не менее, кроме цели, в данном качестве можно встретить лишь задачу и то, как отображение цели, достижение которой обусловлено ситуацией. Объяснение этому факту кроется, на наш взгляд, в упрощенном теоретико-множественном подходе к определению системы. Выделяя компоненты педагогической системы на основании своего субъективного опыта, анализа научной литературы и интуитивных представлений о педагогическом процессе, многие исследователи невольно теряют идею целостности объекта.

Содержание и вид компонентов педагогической системы должны определяться видоизменяющимися свойствами ее элементарной единицы. Если в качестве элемента педагогической системы выступает педагогическая задача, то именно типология задач, решаемых в определенных условиях, должна характеризовать реализацию того или иного компонента (аналогично обстоит дело с действием, управленческим решением, функцией как элементами системы). Соотношение между компонентами задается системными связями, а системообразующие факторы обеспечивают целостность системы, ее ограниченность от окружающей среды, эффективность совокупного функционирования компонентов и возможность получения эмерджентных свойств.

Дальнейшая конкретизация наполнения представленной системы зависит от цели и содержания исследования, а также ее особенностей. Очевидно, что использование системного подхода са-

мого по себе без учета субстратной характеристики объекта, рассматриваемого как системы, невозможно, ибо в зависимости от ее специфики исследователь может получить самые разнообразные системные свойства. Поэтому, применяя данный подход к исследованию объекта, например, как деятельности или преобразования информации, можно получить две совершенно разные совокупности системных свойств.

Таким образом, системный подход является на сегодняшний день одним из наиболее мощных общенаучных средств, поскольку среди основных его функций преобладает осмысление общего направления движения научного познания. Четко ставя проблему и очерчивая пути ее исследования, он предоставляет возможность для эффективной реализации более конкретных подходов. Его применение предполагает исследование системных свойств изучаемого феномена и описание их в терминах теории систем.

В связи с этим, реализация данного подхода к проблеме актуализации творческого потенциала школьников позволяет, во-первых, идентифицировать системную природу данного феномена, а именно рассматривать его как педагогическую систему, предполагающую педагогически целесообразное влияние на личность школьника в целях обогащения его творческого опыта и предоставления возможностей для актуализации творческого потенциала, и, во-вторых, выявить в структуре процесса актуализации внутренний компонентный состав, указать связи между ними, определить элемент и системообразующий фактор, а также зафиксировать эмерджентное свойство.

Синергетический подход

Синергетический* подход представляет собой методологическое направление исследования, при котором педагогические объекты рассматриваются как открытые, сложные самоорганизую-

* Автором термина «синергетика» является Ричард Бакминстер Фуллер (1895–1983) — американский архитектор, дизайнер, инженер и изобретатель. **Синергетика** (теория самоорганизации) представляет собой отрасль научного знания, изучающая процессы самоорганизации в живой и неживой материи.

щиеся системы, развитие которых подчиняется общим законам эволюции систем подобного рода. При этом **самоорганизующаяся система** понимается как сложная динамическая система, способная сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от изменения внешних и внутренних условий.

По мнению ряда исследователей (В.П. Кохановский, В.И. Пржиленский, Е.А. Сергодеева и др.), синергетический подход в настоящее время становится все более перспективным для решения научных проблем по следующим основным причинам: во-первых, идея самоорганизации лежит в основе эволюции, которая характеризуется возникновением все более сложных и иерархически организованных систем; во-вторых, она позволяет лучше учитывать воздействие социальной среды на развитие научного познания; в-третьих, данный подход свободен от малообоснованного метода «проб и ошибок» в качестве средства решения научных проблем [217, с. 68].

Значительный вклад в разработку синергетики внесли А. Баблоянц [44], Е.Н. Князева [197; 195], С.П. Курдюмов [230; 229], Г. Николис [294; 295], И. Пригожин [326; 327], Г. Хакен [452; 450; 451], И. Стенгерс [327; 328] и др. Назовем основные положения синергетики, имеющие общеметодологическое значение.

1. Для самоорганизующейся системы существует несколько различных путей развития, отвечающих ее природе.
2. Сложноорганизованной системе нельзя навязывать пути развития, необходимо лишь способствовать раскрытию тенденций ее саморазвития.
3. Хаос* может выступать в качестве созидающего начала, конструктивного механизма развития, самоорганизации и самодостраивания структур.
4. Возможно построение сложных развивающихся структур из простых структур-аттракторов* эволюции.

* В теории динамических систем под **хаосом** понимают нерегулярные колебания систем. В общенаучном смысле он трактуется как состояние среды с большим числом степеней свободы, в которой невозможно отследить все взаимосвязи частиц. Генератором непредсказуемости в хаотических системах является сильная чувствительность к начальным данным.

5. Сложными системами можно оперировать и эффективно управлять. Управление осуществляется с помощью слабых резонансных воздействий, которые влияют на выбор того или иного пути развития в моменты, когда развивающаяся структура оказывается в состоянии бифуркации[†].
6. Нельзя установить жесткий контроль над системой, которая представляет собой иерархию относительно автономных самоорганизующихся подсистем. Исходящие от верхнего уровня сигналы управления не имеют характера жестких команд, подчиняющих себе активность элементов более низких уровней. Существенными являются лишь те сигналы, которые влияют на процессы самоорганизации, протекающие на более низких уровнях, и определяют переходы от одного устойчивого режима функционирования подсистемы к другому.
7. Жесткая устойчивая система уязвима перед внешними воздействиями; неустойчивость — путь к выживанию, самообновлению, развитию и согласованию всех ее составных частей.
8. Нельзя предсказать поведение системы на длительный период, но можно выделить общие тенденции, выработать главную стратегию, оставляя детали на долю самоорганизации.

В последние годы возрос интерес к синергетике и возможностям использования ее идей в гуманитарной сфере [84; 150; 151; 153; 214; 252; 314; 380; 286; 464 и др.]. В системе образования [87; 164; 335; 403; 417; 501 и др.] этот интерес вызван, прежде всего, ее реформированием и теми задачами, которые ставит перед ней общество. В тоже время продолжается обсуждение самой возможности применения идей синергетики в этих областях. Синергетика возникла в рамках естественных наук, и ее основные закономерности

* Под **структурой** в синергетике понимается локализованный в определенных участках среды процесс. **Структуры-аттракторы** при этом представляют собой те способы (формы) организации в открытых нелинейных средах, те относительно устойчивые микросостояния, на которые выходят процессы эволюции в результате затухания промежуточных или переходных явлений.

[†] **Бифуркация** (от лат. bifurcus — раздвоенный), раздвоение, вилообразное разделение [396, с. 144]. **Бифуркационные точки** — критические точки разрушения старых структур и возникновения веера возможностей перехода системы в другое качество.

сти и принципы получены в основном при исследовании проблем физики и химии. Это наталкивает на мысль о некорректности использования ее аппарата в гуманитарных исследованиях. Такие опасения, безусловно, правомерны, но относятся они к способам переноса открытий из одних областей научного знания в другие, а не к возможности такого переноса. Никто не отрицает объективность существования общих законов, конкретизируемых в отдельных науках и принимающих форму частных законов. Однако открыты они были в отдельных областях знаний и лишь потом, на пути абстрагирования, приняли общую форму. Следовательно, не существует принципиальных препятствий для вывода общих закономерностей из достижений отдельных наук, а значит и для их использования в других областях знаний.

Вопрос о правомерности переноса идей синергетики в гуманитарные исследования должен рассматриваться как вопрос о способах такого переноса. Впервые в такой формулировке его поставили сами авторы синергетической концепции познания мира, и они же дали на него ответ. Основная его идея заложена в «самоограничении» синергетики, то есть в четкой идентификации теоретических установок с исследуемым фактическим материалом. Как конкретно-научная дисциплина и как область междисциплинарных исследований синергетика имеет свой определенный круг объектов и проблем, к которым она применима. Прежде всего, к ним относится эволюция открытых сложных самоорганизующихся систем независимо от их природы, в частности образовательных и любых других социальных систем.

Рассматривая систему образования с синергетических позиций, ученые сходятся во мнении о том, что она представляет собой открытую, сложную, нелинейную, самоорганизующуюся систему. В соответствии с современной парадигмой образование считается фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, которую личность воспринимает для обогащения собственного внутреннего мира и, благодаря этому, созревает для умножения потенциала самой среды [335].

Нелинейные явления традиционно исследуются математикой, естественными науками, а в настоящее время еще и гуманитарными науками. С общих позиций нелинейные динамические системы изучаются в *теории хаоса**. В мировоззренческом плане идея нелинейности может быть эксплицирована посредством идей многовариантности, альтернативности путей эволюции и наличия выбора из имеющихся альтернатив, темпа эволюции и ее необратимости [197, с. 10].

В настоящее время ряд ученых пытается применить идеи этой теории к *управлению системой образования*. Показательной в этом плане является точка зрения Е. Пугачевой [335]. Так как система образования демонстрирует взаимодействие многочисленных противоборствующих сил (традиции и новации, жесткое структурирование и реформирование и т.п.), их столкновение, как и в любой сложной нелинейной системе, может привести к хаосу. Поэтому любые направления развития, навязанные системе извне, могут дать отрицательный результат, следовательно, действовать можно только соразмерно с внутренними законами нелинейной системы. Причем для успешного развития система постоянно должна находиться в неравновесном состоянии, поскольку «хаос расширяет спектр сил и возможностей организации для поиска новых точек зрения. Для того чтобы организация обновляла себя, она должна постоянно поддерживать неустойчивое состояние» [522].

На первый взгляд, кажется, что неустойчивость, непредсказуемость, зависимость от начальных данных нелинейных систем ставит под сомнение целесообразность управления ими. Однако исследования в теории управления показали, что это не так: следует не искоренять хаос, а управлять им, добиваясь выгодного соотношения между порядком и беспорядком. Как отмечают Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов, «главная проблема заключается в том, как управлять, не управляя, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для субъекта путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие. Проблема также в том, как преодолевать хаос, его

* Теория хаоса является самостоятельной научной теорией, но иногда в литературе используется как синоним синергетики.

не преодолевая, а делая его симпатичным, творческим, превращая его в поле, рождающее искры инноваций» [196, с. 71].

В настоящее время в педагогической литературе терминология синергетики активно используется в различных контекстах, при этом зачастую некорректно. Это вызвано в первую очередь недостаточной четкостью представления ее основных методологических идей. Чтобы восполнить этот пробел остановимся более подробно на тех основных положениях, характеризующих развитие самоорганизующихся систем, которые являются наиболее продуктивными для решения педагогических проблем.

С точки зрения синергетики организация или структура системы — это совокупность консервативных, медленно изменяющихся (в частном случае, постоянных, неизменных) характеристик объекта. Основой механизма самоорганизации живых систем является взаимодействие тенденций, определяемых четырьмя базовыми принципами: *сохранения гомеостаза, минимизации энтропии, кооперации и внутривидовой борьбы*. Особую роль играют первые два принципа, а применительно к системе образования они являются определяющими.

Если отойти от узкоспециальной терминологии, принцип сохранения гомеостаза* можно сформулировать как *принцип сохранения основной структуры системы*, обеспечивающий ее относительную независимость от окружающей среды. Он заключается в следующем. В процессе развития системы ее структура подвергается постоянным воздействиям, которые вызывают в ней отдельные изменения. Определяющими среди них являются разрушение некоторых старых структурных связей и установление новых. То есть в системе постоянно появляются и исчезают некоторые структурные образования. Следовательно, в любой момент времени в системе можно обнаружить небольшие подструктуры, которые противоречат общей схеме ее построения. Если эти структуры укрепятся и начнут конкурировать с основной структурой, система

* *Гомеостаз (гомеостазис)* — тип динамического равновесия, характерный для сложных саморегулирующихся систем и состоящий в поддержании существенно важных для сохранения системы параметров в допустимых пределах [444, с. 97].

может рухнуть, распавшись на отдельные наиболее жизнеспособные образования. Поэтому система стремится подавить их, чтобы сохранить себя. Однако, подавляя любые новообразования, она становится с течением времени очень жесткой, неспособной противостоять окружающей среде. Вот почему резкое внешнее воздействие может на определенном этапе стать для системы губительным, она может развалиться в одночасье и практически исчезнуть, так как у нее в запасе не окажется жизнеспособных подструктур, на которые можно было бы опереться.

Реализация данного принципа имеет еще одну важную особенность. Сохранение гомеостаза может осуществляться системой также и в направлении расширения его границ, то есть расширения системой возможностей своего существования. Это может быть достигнуто не только за счет совершенствования ее внутренних возможностей, но и за счет влияния на окружающую среду. Таким образом, открытые системы стремятся к установлению баланса внутреннего строения и внешней среды. Показательным в этом плане является активное создание различного рода университетских комплексов, за счет которых вузы пытаются усилить свое влияние на потенциальных абитуриентов и работодателей.

Отметим также, что принцип сохранения гомеостаза проявляется как тенденция, а не как закон: система стремится сохранить свою стабильность, хотя в принципе способна ее нарушить, даже если это может привести к гибели.

Следующий принцип — это *принцип минимизации энтропии*. Энтропия при этом понимается как мера неравновесия системы, как характеристика ее потенциальной работоспособности, определяемая той частью энергии, которая может произвести полезную работу. Понижение энтропии в этом смысле связано с повышением потенциальной работоспособности. При этом убывание энтропии возможно в основном за счет потребления внешней энергии, а внешние источники не контролируются системой. Следовательно, данный принцип осуществляется как тенденция к максимальному использованию ресурсов, потребляемых системой. Причем речь должна идти именно об использовании, а не о поглощении ресур-

сов. Максимальное использование подразумевает не столько получение системой возможно бóльшего количества энергии, сколько предельно эффективное использование уже полученной. Отметим, что эффективность использования ресурсов напрямую связана с целями системы. Именно с точки зрения полезности для достижения целей нужно рассматривать эффективность. Так, максимальное использование ресурсов для саморазрушения, не может быть признано полезным, а значит и эффективным. В этом смысле, с нашей точки зрения, данный принцип точнее было бы сформулировать как *принцип максимальной эффективности использования всей совокупности ресурсов для достижения целей системы*.

Нетрудно убедиться, что принципы сохранения гомеостаза и минимизации энтропии определяют две противоречивые тенденции в развитии системы. Требование максимально эффективного использования ресурсов приводит к образованию новых подструктур внутри системы. Эти структуры призваны расширить круг доступных ресурсов, усилить эффективность их использования, а значит, повысить потенциальную работоспособность системы. Очевидно, такое направление противоречит стремлению системы к сохранению старой структуры. Таким образом, важнейшей особенностью эволюции самоорганизующихся систем является противоречивое взаимодействие двух тенденций: *тенденции стабильности* и *тенденции поиска новых, более эффективных форм*, требующих ограничения этой стабильности.

В отличие от принципов сохранения гомеостаза и минимизации энтропии *принципы кооперации и внутривидовой борьбы* действуют на уровне взаимоотношений между частями системы. В результате кооперации из отдельных элементов создается новая подструктура, более приспособленная к решению определенных задач, чем эти отдельные элементы. Однако общая цель объединения может вступать в противоречие с целями отдельных ее составляющих, что приводит к обострению внутривидовой борьбы.

Таким образом, эволюция самоорганизующейся системы обусловлена противоречиями между стабильностью и изменчивостью, между целым и его частями. Характер эволюции определяется

степенью проявления на каждом конкретном этапе тенденций сохранения гомеостаза, минимизации энтропии, кооперации и внутривидовой борьбы. В зависимости от преобладания одной из них система идет по *адаптационному* или *бифуркационному* пути.

В рамках сохранения основных структурных параметров системы, определяющих ее сущность, происходит адаптационное развитие. В этом случае преобладает тенденция сохранения гомеостаза и идет приспособление системы к изменяющимся условиям внешней среды. Система создает новые связи и новые образования в рамках старой структуры, чтобы сохраниться в целом.

Выделим особенности адаптационного развития, существенные с точки зрения управления системой.

1. Адаптационное развитие происходит в рамках, заданных набором параметров, определяющих сущность системы. «Ни внешние возмущения, ни внутренние пертурбации не способны с помощью адаптивного механизма вывести систему за пределы того «обозримого канала эволюции», того коридора, который заготовила природа для развития этой системы» [290, с. 31].
2. Пределы, в которых изменяются параметры системы, во многих случаях можно определить заранее.
3. Возможные пути дальнейшего развития обозримы, что делает поведение системы предсказуемым с достаточной точностью.
4. Длительность режима адаптационного развития зависит от динамики внешних условий и устойчивости внутренней организации системы. Небольшие изменения внешних условий дают системе возможность приспособиться, однако при этом постепенно уменьшается ее жизнеспособность. С другой стороны, при незначительных внешних изменениях адаптационный режим может длиться сколь угодно долго, но развитие системы при этом практически прекращается.
5. Изменение условий внешней среды за пределы адаптационных возможностей системы приводит либо к ее гибели, либо к коренному изменению структуры. Чем более длительным был предшествующий период адаптационного развития, чем дольше система противилась необходимым изменениям, тем более ве-

роятна ее окончательная гибель. Отсутствие внутри системы жизнеспособных подструктур не оставляет ей возможностей для возрождения.

Если система не может адаптироваться к новым условиям в рамках старой структуры, эта структура рушится, и система либо безвозвратно гибнет, либо переходит в стадию бифуркационного развития. Для этой стадии характерно явное превосходство тенденции минимизации энтропии в ущерб тенденции сохранения гомеостаза.

Бифуркационное развитие имеет следующие особенности:

1. Система теряет устойчивость, и ее дальнейшая эволюция зависит от множества случайных факторов. «По какому из возможных «каналов эволюции» пойдет дальше развитие, какова будет новая организация системы — это предсказать невозможно! Невозможно в принципе, ибо окончательный выбор пути обуславливается случайным характером неизбежно присутствующих возмущений» [290, с. 34].
2. На данном этапе система оказывается на «перекрестке» различных «каналов эволюции». Выбор дальнейшего пути развития осуществляется из некоторого набора (теоретически бесконечного) возможных направлений. Этот набор определяется сформировавшимися на этапе адаптационного развития жизнеспособными структурами, которые начинают организовывать систему по своему подобию, притягивая к себе ее элементы. Такие структуры называются в синергетике аттракторами.
3. Выбор системой дальнейшего пути развития определяется случайными причинами. В этот период она обладает нелинейной чувствительностью к внешним воздействиям. Система может не реагировать на достаточно сильное воздействие, если это воздействие не адекватно ее текущему состоянию. В то же время незначительное адекватное воздействие может стать определяющим для дальнейшей эволюции системы. Это, в частности, дает возможности для управления системой на бифуркационном этапе развития.
4. Чем более сложный путь прошла система в своем развитии, тем богаче выбор путей эволюции на этапе бифуркации.

5. После этапа бифуркации система «забывает свое прошлое». Поскольку выбор дальнейшего пути развития определяется случайными причинами, анализируя современное состояние системы невозможно узнать, каким путем она к нему пришла.

Отметим, что изложенные выше идеи и положения синергетики активно используются в последние десятилетия для изучения различных систем, казавшихся ранее непознаваемыми. Это приблизило ученых к пониманию психических и мыслительных процессов, проблем художественного и научного творчества, образования, коммуникации, социальных и исторических процессов, возникновения жизни, поведения глобальных социальных и экологических процессов и т.д. Синергетический подход обеспечивает новую методологию понимания путей эволюции сложных социальных систем, к которым относится и система образования.

Поскольку синергетический подход в первую очередь связан с анализом развития саморазвивающихся систем чрезвычайно важным для его реализации является решение проблемы их классификации. Одной из наиболее продуктивных, на наш взгляд, является классификация А.Г. Теслинова [422]. Поскольку она без изменений может быть использована в педагогических исследованиях остановимся на ней более подробно.

1. *Динамические системы* представляют собой объекты, которые изменяют свое состояние в результате некоторых воздействий, что сопровождается какими-либо следствиями (рис. 8). При описании таких систем учитываются: отношение между моментами времени; отношение между состояниями системы (С-1, С-2 и т.д.) и воздействиями на нее в текущий и последующий (или предшествующий) моменты времени; отношение между состоянием системы и выходом из него; отношение между воздействием и моментом времени.

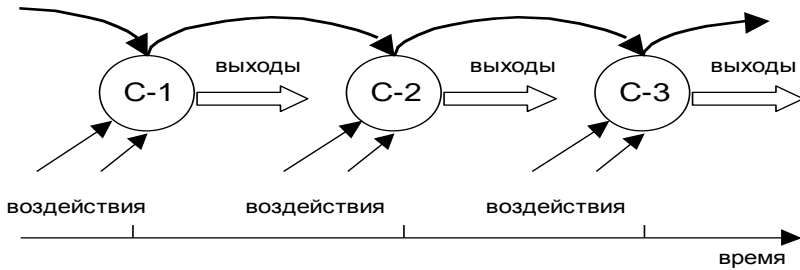


Рис. 8. Поведение динамической системы

Поведение таких систем хорошо исследовано в теории динамических систем и общей теории управления.

2. *Целенаправленные системы* представляют объекты, поведение которых определяется встроенной в них целью. Основным для таких систем является наличие управляемой и управляющей подсистем, замкнутых контуром управления (рис. 9).

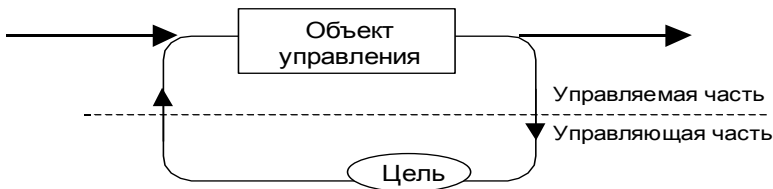


Рис. 9. Поведение целенаправленной системы

Основным для целенаправленных систем является то, что процессы, алгоритмы, функции выстроены так, чтобы состояния объекта изменялись в точном соответствии с заранее определенной целью. Причем все происходящие в системе процессы осуществляются при неизменных, неподвижных структурах. Поведение такого рода систем также хорошо изучено в теории управления вообще и теории автоматизированных систем управления в частности.

3. *Спонтанно самоорганизующиеся системы* представляют такие объекты, в которых непрерывно осуществляются процессы взаимодействия с внешней средой в виде потребления ее компонентов, выделения собственных компонентов и обмена ими со средой. Это первый в рассматриваемой иерархии тип открытых систем.

В результате обменных процессов со средой в объектах происходят структурные изменения. Причем они происходят стихийно по мере накопления соответствующих условий. В каждом акте структурных изменений возможны варианты, из которых одни остаются потенциальными, а другие реализуются, обеспечивая переход к новому состоянию (рис. 10). Между периодами смены структур устойчивость системы обеспечивается адаптационными механизмами, а их смена осуществляется случайным выбором.

Наиболее полно такие системы исследованы в физической теории самоорганизации.

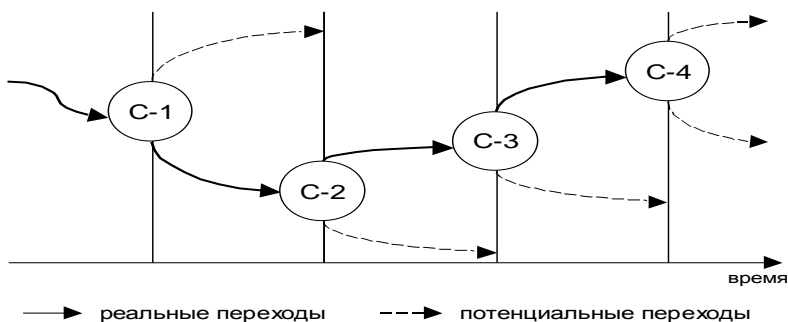


Рис. 10. Поведение спонтанно самоорганизующейся системы

4. Системы с детерминированной самоорганизацией представляют объекты, самоорганизация которых происходит по некоторому устойчивому сценарию (рис. 11).

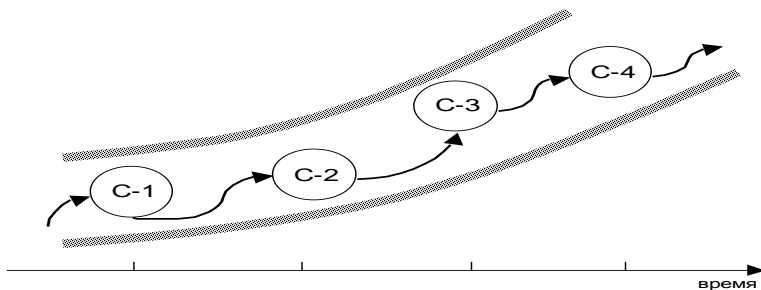


Рис. 11. Поведение системы с детерминированной самоорганизацией

Система выбирает возможные структурные переходы в пределах некоторого общего направления, а не полностью произвольно как в предыдущем случае. Это направление задается, как правило, внешними условиями существования системы в окружающей среде. Влияние этих условий осуществляется «запретами» на выход за некоторые пределы. Внутри этих пределов система развивается как спонтанно самоорганизующаяся. Системы с детерминированной самоорганизацией в некотором смысле близки и к целеустремленным системам, но на качественно новом уровне. Цель предстает здесь в виде тенденции развития и не всегда осознана на внутреннем уровне. Она действует скорее как некоторый идеал, к которому стремится система.

Такого рода развитие характерно для «живых» систем и наиболее полно исследовано в биологии, экологии и близких к ним областях.

5. *Системы с управляемой самоорганизацией* представляют системы, эволюция структур в которых происходит под воздействием управляющего механизма. Принципиальным является существование в системе некоторого центрального компонента, осуществляющего наблюдение за развитием, осмысление его процесса и выработку решений на коррекцию. Это возможно, если управляющему компоненту «известна» цель эволюции. Тогда система на макроуровне выглядит как целенаправленная, а внутри — как самоорганизующаяся целостность (рис. 12).

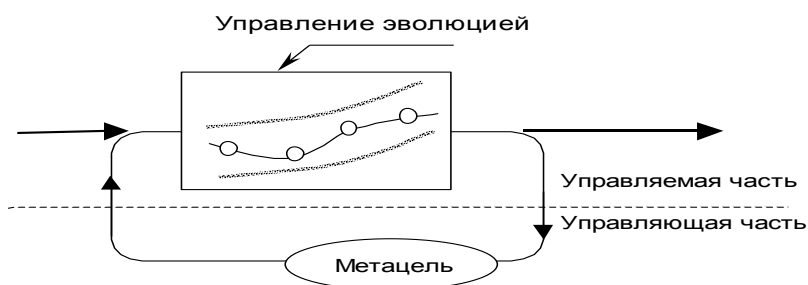


Рис. 12. Поведение системы с управляемой самоорганизацией

Такого рода системы характеризуются наличием «управляющего интеллекта». Само же управление осуществляется за счет встроенных в систему ограничений, играющих роль критериев

риев выбора пути эволюции. В этих системах на верхнем уровне иерархии находится неизменная структура процессов управления эволюцией.

Системы данного типа могут быть положены в основу построения организаций, целью которых является развитие объекта своей деятельности, в частности для систем управления образовательными учреждениями.

6. *Системы как саморазвивающиеся целостности* представляют объекты высших уровней развития с открытой самоорганизацией. Для них не существует однозначных программ развития.

В случае, когда система может осознавать промежуточные итоги эволюции, обладает способностью к осуществлению различных траекторий эволюции, выбору этих траекторий и построению новых образцов эволюции, самоорганизация системы оказывается целеустремленной. Выбор нового направления изменения структур в соответствии с идеалом ограничивает свободу поведения системы до момента возникновения нового идеала (рис. 13).

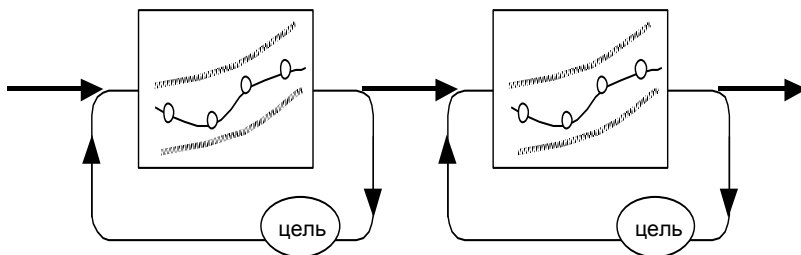


Рис. 13. Поведение целеустремленной системы с саморазвивающейся целостностью

Если стратегия эволюционного развития системы подчиняется законам самоорганизации, открытость ее оказывается метастабильной (рис. 14).

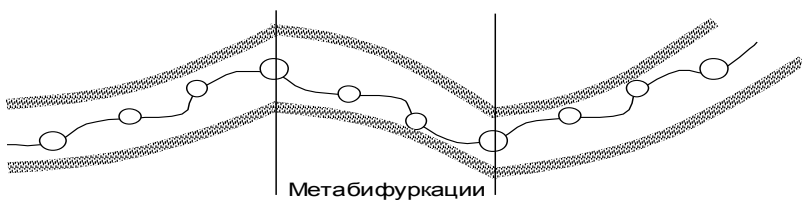


Рис. 14. Поведение целеустремленной системы с метауровневой самоорганизацией

Системы как саморазвивающиеся целостности относятся к особым образованиям и находятся на вершине построенной иерархии. Наиболее характерным примером таких систем является человеческое сообщество. Современная наука находится еще только на подступах к осознанию общих законов развития такого рода образований.

Решение конкретной проблемы с позиций синергетического подхода состоит из нескольких этапов. На *первом этапе* предмет исследования уточняется путем выделения собственно синергетических элементов: структуры, хаотических и флуктуационных влияний, возможных временных циклов развития и т.д. На *втором этапе* разрабатывается система критериев для выделения главных и второстепенных факторов, прямых и косвенных зависимостей и т.д. На *третьем этапе* предлагается определенный набор моделей, призванный решить поставленные задачи. На *четвертом этапе* строится система проверки и методик установления ограничений применения найденных решений.

Описанная схема может быть применима к самым разнообразным проблемам современного образования. При этом полная ее реализация требует разработки соответствующей теории и методологии исследования.

Таким образом, синергетический подход к исследованию проблем современного образования обеспечивает изучение эволюционных процессов, детерминированных внутренними тенденциями саморазвития. Реализация данного подхода к проблеме актуализации творческого потенциала школьников выражается в определении основных стадий развертывания данного процесса, выявлении факторов и направлений его развития.

Деятельностный подход

Деятельностный подход представляет собой методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [362, с. 70].

В настоящее время в научной литературе наиболее широко распространены три варианта деятельностного подхода: *методологический* (Л.П. Буева [80; 81], М.В. Демин [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], В.Н. Сагатовский [362; 361], В.С. Швырев [471; 472], Э.Г. Юдин [495; 496] и др.), *психологический* (К.А. Абульханова-Славская [2], Л.С. Выготский [100; 101], А.Н. Леонтьев [244; 245], С.Л. Рубинштейн [353; 354], В.Д. Шадриков [467; 468; 469] и др.) и *педагогический* (К.М. Дурай-Новакова [145], В.А. Кан-Калик [180], Н.В. Кузьмина [224; 226], Т.С. Полякова [321], В.А. Сластенин [386; 389] и др.).

В самом общем виде методологическая трактовка деятельностного подхода сводится к изучению любого социокультурного феномена как деятельностного по своей сути, с анализом его структуры и генезиса [362; 472]. Психологическое определение связано с изучением психологических процессов в системе теоретической или практической деятельности субъекта [427]. В педагогике деятельностный подход получил распространение через следующее положение: личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности воспитанника, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения [309, с. 16].

Широкое использование деятельностного подхода для исследования научных проблем закономерно привело к созданию новых теорий и концепций, раскрывающих междисциплинарные стороны изучаемых феноменов. Статус самостоятельных научных направлений получили исследования в области принятия решений в деятельности [3; 184; 189; 238 и др.]; строения и совершенствования коллективной деятельности [28; 141; 198; 300 и др.]; информационной основы деятельности [185; 251; 307; 340 и др.]; социальной самоорганизации [15; 18; 84; 87 и др.]; предвидения в деятельности [262; 293; 365; 442 и др.]; творческой самостоятельной дея-

тельности [138; 178; 275; 440 и др.]; психофизиологических особенностей деятельности [157; 194; 261; 334 и др.] и др.

Сохраняя общие черты философской и психологической интерпретаций, деятельностный подход в педагогике приобретает определенное своеобразие, которое мы видим в том, что он:

- дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия;
- позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область;
- обязывает признать важнейшим фактором развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность;
- определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности;
- выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека.

Представляя результаты использования деятельностного подхода для исследования того или иного педагогического феномена, прежде всего, следует раскрыть содержание ключевых понятий — «деятельность» и «педагогическая деятельность».

В общефилософском плане **деятельность** представляет собой специфически-человеческий способ отношения к миру в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы — объектом своей деятельности [444, с. 118]. Проведенный анализ научной литературы [233; 243; 321; 362; 391; 472; 473 и др.] позволил выделить инвариантные характеристики деятельности, присущие любому ее виду. Деятельность:

- является специфически человеческой формой отношения к миру;
- характеризует всю систему субъект-субъектных и субъект-объектных отношений;
- всегда является предметной и субъектной;

- является принципиально открытой и универсальной системой, способной к неограниченному саморазвитию в рамках объемлющего ее универсума;
- представляет собой искусственный процесс, включенный в сложную сеть естественных и квазиестественных процессов;
- имеет кольцевую структуру;
- предполагает свободное целеполагание;
- определяется не биологическими задатками, а исторически выработанными социокультурными программами.

В то же время для педагогической деятельности характерны свои специфические особенности. Среди них В.А. Кан-Калик [180] выделяет следующие: а) отсутствует запас времени на решение текущих профессиональных задач (практически все проблемные ситуации, возникающие, например, на учебном занятии, требуют незамедлительного решения); б) результаты работы педагога проявляются лишь частично и их оценка всегда относительна; в) педагогическая деятельность всегда сопряжена с учебным процессом учащихся, а также с творческим процессом всего педагогического коллектива; г) педагогическая деятельность носит публичный характер.

Учитывая сказанное, **педагогическую деятельность** мы определяем как профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. Такая трактовка, по нашему мнению, позволяет нейтрализовать два серьезных недостатка, традиционно встречающихся в определениях разных авторов: а) ограничение педагогической деятельности непосредственным взаимодействием педагога со своими воспитанниками; б) аспектную перегруженность из-за включения в определение целевых установок деятельности (как оперативных, так и перспективных, социально значимых), ее результатов, субъектов, области реализации и др.

Отметим, что в настоящее время педагогическую деятельность все чаще рассматривают в динамическом аспекте как развивающийся феномен. При этом исследователи вводят самостоя-

тельное понятие «**развивающаяся педагогическая деятельность**», под которой понимается такая деятельность преподавателя, которая как необходимое условие обеспечивает развитие студента, развитие самого педагога и постоянно учитывает изменения социальных требований к подготовке специалистов [250, с. 13].

В настоящее время проблема развивающейся педагогической деятельности не разработана и не сформулирована в общем виде. Однако идеи, которые уже «просматриваются», можно использовать и совершенствовать. Нам представляются плодотворными следующие идеи: а) подготовка специалистов происходит наилучшим образом в том случае, когда преподаватель в своей деятельности ориентируется не только на результаты обучаемых, но и на способы их достижения; б) совместная деятельность преподавателя и студента составляет педагогическую деятельность как целостное образование; в) модель, отражающая потенциальные возможности преподавателя, включает: непрерывный поиск способов педагогических действий, адекватных ситуации; накопление новых способов педагогических действий за счет «снятия» в новых способах старых, находящихся в обращении; г) модель, отражающая реальное развитие преподавателя, включает: практическую реализацию разнообразных педагогических способов; постоянную готовность к использованию на практике разнообразных способов, их конструирование; своевременную разработку способов на практике; создание адекватных конкретной ситуации способов.

Прежде чем раскрывать содержательную сторону педагогической деятельности, дадим несколько ключевых определений. **Структура деятельности** — это совокупность и взаимосвязь действий, осуществляемых с момента принятия цели до ее достижения [446, с. 108]. **Действие** — это относительно законченный элемент деятельности, выступающий ее структурным элементом в процессуальном понимании [146, с. 23]. Для грамотного осуществления любой деятельности, в том числе и педагогической, специалист должен обладать специальным опытом, целым набором знаний, умений, представлений и т.д. Совокупность всех необходимых свойств педагога, установок и обстоятельств, обеспечиваю-

сих сознательный выбор действий и правильное их осуществление, называется **ориентировочной основой действий**.

Итак, определяя действие как минимальную единицу педагогической деятельности, детерминированную содержанием и особенностями ее ориентировочной основы, мы полагаем, что структура педагогической деятельности должна иметь следующий состав: 1) определение целей (стратегических, тактических, оперативных); 2) выбор средств; 3) преобразование объекта; 4) оценка и коррекция результатов (побочных и основных).

Такой компонентный состав, по нашему мнению, удовлетворяет требованиям однородности и соответствия всем существенным признакам деятельности.

В развернутом виде данная структура представлена на рис. 15, где, в частности, нашли отражение следующие свойства педагогической деятельности: открытость, системность, уровневость, гибкость, кольцевой характер, универсальность, динамичность.

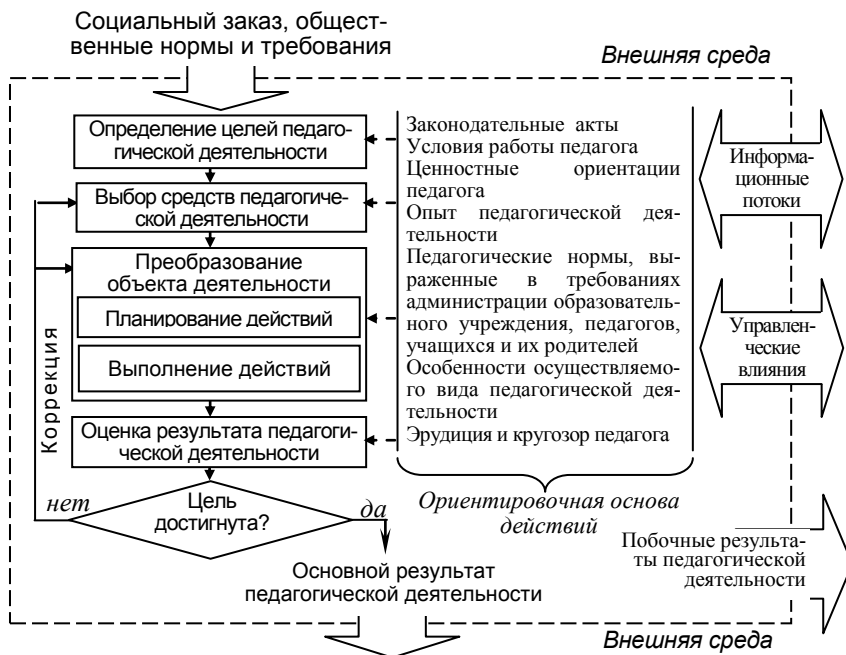


Рис. 15. Структура педагогической деятельности

Открытость педагогической деятельности, выражается в ее вложенности в систему общечеловеческой деятельности и во взаимных влияниях условий внешней среды и деятельности педагога. На формирование ее целей непосредственно воздействует социальный заказ, общество с его нормами и требованиями, государство. В процессе деятельности происходит постоянный обмен информацией с внешней средой, в зависимости от которой может меняться и ее направление. Любая педагогическая деятельность управляется внешними условиями, в которых она осуществляется и в то же время, будучи встроенной в педагогический процесс, оказывает на него самого непосредственные управляющие воздействия. Кроме того, ее результаты (и основные, и побочные) всегда находят выход во внешней среде, направлены на внешнюю среду с целью ее изменения.

Системность педагогической деятельности определяется: а) возможностью обнаружить структурные компоненты с их взаимосвязями; б) системной целостностью (изменение любого из компонентов системы приводит к изменению всех остальных компонентов, а свойства целостной системы интегрируются свойствами входящих в ее состав элементов); в) упорядоченностью и последовательностью реализации ее элементов как системы. Именно свойство системности обеспечивает позитивное преобразование педагогической действительности и получение новых результатов, характеризующих свойство эмерджентности педагогической деятельности.

Уровневость педагогической деятельности проявляется в ее изначальной ориентации на достижение различных целей (стратегических, тактических и оперативных), которые предполагают специальный выбор средств и методов преобразования объекта и получение разноуровневого результата. Кроме того, соответствие результата выбранному уровню обеспечивается ориентировочной основой действий, а также коррекционными процедурами, которые не только влияют на компоненты деятельности педагога (выбор средств деятельности и преобразование объекта деятельности), но и в определенной степени изменяют опыт самого педагога, расширяют и совершенствуют его.

Гибкость означает быструю адаптацию в меняющихся условиях и обеспечивается ориентировочной основой действий, содержащей весь арсенал средств выполнения тех или иных действий. Оперативное приспособление к трансформациям педагогической действительности, обусловленным относительной открытостью границ педагогической деятельности, обеспечивается вариативностью реализации ее основных компонентов и направленностью на достижение запланированных результатов с привлечением коррекционного аппарата, содержание которого определяется опытом педагога, нормами и требованиями образовательного процесса в целом.

Кольцевой характер педагогической деятельности выражается в оперативной обратной связи, корректирующей недостатки полученного результата. Рассматривая педагогическую деятельность с позиции управления, в ее структуре выделяют «управляющий орган» (ориентировочную основу деятельности), исполнительный орган (исполнительная часть действий), следящий и сравнивающий механизм (контроль и коррекция) [419, с. 57]. При этом полученные в ходе педагогической деятельности результаты обеспечивают ее дальнейшее обогащение, расширение и совершенствование за счет обратных связей, что выводит реализацию педагогической деятельности на качественно новый уровень.

Универсальность проявляется в возможности применения разнообразных видов деятельности без существенных изменений предлагаемой структуры. Чередование разноплановых задач, решение которых составляет основу реализации педагогической деятельности, потребовало выделения универсальной структуры, адекватно описывающей действия педагога в каждой конкретной ситуации. Данная проблема решена через включение в структуру педагогической деятельности обобщенных компонентов.

Динамичность педагогической деятельности обеспечивается оперативно меняющимися задачами педагога и предполагает ее совершенствование в процессуальном плане и в оценке качественной характеристики результата. Данная характеристика отражает процесс соответствия педагогической деятельности как внутрен-

ним (набор и последовательность действий, практический аппарат, качественный уровень), так и внешним (целевые ориентации, требования, условия) изменениям.

Отметим, что предложенная нами характеристика педагогической деятельности является максимально обобщенной. Это сделано для того, чтобы у исследователя была возможность изучить содержание и особенности любого вида педагогической деятельности. Подобный перенос знания вполне оправдан, поскольку системные характеристики различных видов педагогической деятельности сохраняют свою идентичность: во-первых, элементарной единицей каждого из них является действие педагога, во-вторых, совпадают их системообразующие факторы — цель и самоуправление деятельностью, в-третьих, их целостность обеспечивается действием прямых и обратных связей, и, наконец, в-четвертых, они имеют аналогичную линейно-возвратную структуру.

Итак, процедура описания сущности педагогической деятельности в рамках применения деятельностного подхода необходима для обоснованной идентификации исследуемого феномена как педагогической деятельности. Второй шаг применения деятельностного подхода, как указывалось ранее, должен касаться характеристики его деятельностных особенностей. В частности, если исследуемый феномен позиционируется как педагогическая деятельность, то необходимо охарактеризовать его цель, объект, субъект, средства, методы и результат. Раскрытие особенностей указанных характеристик и будет являться полным результатом применения деятельностного подхода к исследованию того или иного педагогического феномена.

Цель педагогической деятельности, как идеальное представление конечного результата, соответствует целевым ориентациям учебно-воспитательного процесса, и в зависимости от ее вида может быть направлена на позитивные преобразования образовательной среды, деятельности обучающихся, их индивидуальных особенностей, коллективных отношений и т.д.

Объектом педагогической деятельности, является то, на что она направлена. Будучи тесно связанным с целью, объект педаго-

гической деятельности всегда отражает те или иные аспекты учебно-воспитательного процесса: методы, средства, содержание образования, знания, умения обучаемых и т.д.

Субъектом педагогической деятельности выступает педагог или педагогический коллектив (тогда субъект считается коллективным). При этом любая совместная деятельность связана с целым рядом проблем: согласование и сохранение на протяжении взаимодействия общей для всех субъектов деятельности цели, соотнесение цели и мотивов деятельности, распределение функций в группе, учет особенностей и подготовленности каждого педагога, составление индивидуального плана работы и согласование полученных решений, координирование действий во времени (параллельный, последовательный или одновременный режим работы) и т.д.

Средства педагогической деятельности — это материальные и духовные объекты педагогической действительности, при помощи которых она осуществляется. К материальным средствам, как правило, относятся законодательные акты, всевозможные технические средства, схемы, таблицы и т.д. К духовным — общие средства научных исследований, социальный заказ, ключевые теоретические положения науки и т.д.

Методы педагогической деятельности представляют собой способы достижения цели. Перечень методов чрезвычайно разнообразен и их выбор зависит от многих факторов: решаемой проблемы, особенностей субъектов педагогического процесса, условий, в которых он осуществляется и т.д.

Результатом педагогической деятельности называется то, что получено в ходе ее выполнения. По результату судят о степени достижения цели. В зависимости от ее характеристик, результатом педагогической деятельности может выступать созданная технология, педагогический проект, сформированность определенных качеств у обучающихся, улучшение дидактического обеспечения учебного процесса, развитие коллектива и т.д.

Таким образом, деятельностный подход выступает одним из ведущих подходов в педагогических исследованиях, поскольку позволяет изучить и описать особенности функционирования субъек-

тов педагогического процесса, раскрыть характеристики и этапы их взаимодействия, выявить пути оптимизации современного образования. Реализация деятельностного подхода требует, прежде всего, идентификации исследуемого феномена как педагогической деятельности, определения его структуры и выявления особенностей, а также изучения его основных деятельностных компонентов: цели, объекта, субъекта, средств, методов, этапов и результата.

Применение данного подхода к изучению проблемы актуализации творческого потенциала школьников требует, прежде всего, обоснования ее деятельностной природы, доказательства, что актуализация – носит деятельностную природу и реализуется в целенаправленном взаимодействии учителя и ученика. Реализация данного подхода предполагает выявление ключевых характеристик указанных видов деятельности: цели, предмета, субъекта, методов, средств и результата, т.е. позволяет дать характеристику действий, реализующих ее субъектов.

Информационный подход

Информационный подход представляет собой способ абстрактно-обобщенного описания и изучения информационного аспекта функционирования и структурообразования сложных систем, информационных связей и отношений на языке теории информации [485, с. 31]. Его основы были заложены Р.Ф. Абдеевым [1], В.Г. Афанасьевым [40; 39], Б.В. Ахлибинским [41; 42], Ю.М. Горским [117; 118], В.Б. Гухманом [130; 131], И.В. Мелик-Гайказян [280; 281], А.П. Сухановым [414; 415], А.Д. Урсолом [437; 438], В.И. Штанько [485] и др.

В теории педагогики его интерпретации исследовали В.М. Казакевич [174], К.К. Колин [202; 203], Г.А. Кручинина [220], А.И. Субетто [411], Л.И. Фишман [445], В.В. Щипанов [491], В.А. Якунин [514] и др. Признавая большие эвристические возможности современной теории информации, они изучают информационную природу педагогических явлений, выявляют специфику информационного обеспечения педагогического процесса, делают попытки осуществить оценку педагогической информации,

оптимизировать на ее основе учебно-воспитательный процесс и т.д. Тем не менее, несмотря на существенный интерес ученых к настоящему времени пока не определены научные основы информационно-педагогического направления и его потенциал, не разработаны методы научного поиска, не выявлен круг педагогических проблем, к решению которых применимы положения теории информации и т.д.

Данный подход позволяет с единых позиций изучить те аспекты природных и социальных объектов, для которых существенным является процесс информационного обмена. При этом он требует абстрагирования от биологической, социальной, физической сущности объекта, выявления и изучения его информационной природы, т.е. подразумевает исследование объекта как системы, способной воспринимать, хранить, перерабатывать и передавать информацию. Возможность рассматривать системы как устройства для переработки информации оказывается весьма ценной, поскольку обеспечивает представление исследуемой системы через подсистемы воспринимающие, передающие и обрабатывающие информацию, в соответствии с их функциями в общем процессе. Кроме того, это дает возможность изучать системы, одинаковым образом перерабатывающие информацию, как эквивалентные в информационном смысле и переносить результаты исследования на все информационно-эквивалентные системы.

Традиционно **информацией** называют сведения, которые находятся в постоянном обороте и движении, собираются, хранятся, перерабатываются, передаются и используются (или могут быть использованы) системой. Информацию, циркулирующую в рамках педагогических систем, будем называть **педагогической информацией**. Ее специфика определяется:

- невысокой скоростью передачи и преобразования, в отличие, например, от технической информации;
- субъективностью оценки, которая проявляется в отсутствии единых средств ее измерения и характеристики;
- зависимостью адекватности интерпретации от квалификации педагога;

- низкой содержательностью (многоаспектность педагогических явлений не позволяет информационно полно дать их представление в форме того или иного документа, педагогических материалов и т.д.);
- ограниченностью видов ее носителей, в отличие, например, от информации о природных явлениях;
- основным назначением движения и переработки информации — обеспечением эффективности педагогического процесса.

В содержательном же плане информация, циркулирующая в рамках педагогического процесса, имеет три составляющих компонента: 1) *предметный*, выражающий основную педагогическую цель, движение предметного опыта и опыта созидательной деятельности от педагога к учащемуся (этот опыт традиционно определяется как совокупность формируемых знаний, умений и навыков); 2) *функциональный*, характеризующий процесс усвоения информации о предметном опыте практической деятельности, требующей дополнительно специфических знаний, умений и навыков, выражающих опыт познания (язык, символы, навыки работы на компьютере и т.д.); 3) *коммутационный*, являющийся регулятором учебного процесса [174].

Реализация информационного подхода предполагает оценку целого ряда характеристик циркулирующей в рамках исследуемого процесса информации. Ключевой из них выступает ценность информации, которая определяется, как правило, с точки зрения ее количества и качества. Проблема измерения количества информации в современных теориях решается через оценку: 1) структурных изменений системы путем вычисления длины минимальной программы, позволяющей построить один объект, имея в распоряжении другой, перевести одно множество состояний в другое (А.Н. Колмогоров, А.Д. Урсул и др.); 2) изменения количества разнообразия источника и приемника информации в результате ее передачи (В.И. Дмитриев, Р. Эшби и др.); 3) пополнения тезауруса приемника информации количеством полученной семантической информации (И.А. Полетаев, Ю.А. Шрейдер и др.) и т.д.

Качество информации для воспринимающей или передающей системы определяется, прежде всего, возможностями ее переработки, значимостью для той цели, которую она реализует. Для каждой системы существует свой критерий и порог ценности информации. Информация, намного превышающая возможности ее переработки и осмысления воспринимающим субъектом, становится для него избыточной, а потому менее ценной. Следовательно, качество информации характеризуется не только ее соответствием тому, отражением чего она является. А.Д. Урсул [437] предлагает определять качество информации через ее семантическую (смысловую) и прагматическую (ценностную) характеристики. Если семантическое отношение выступает как отношение информации и объекта (передатчика информации), то прагматическое есть отношение информации и субъекта (в общем случае информации и воспринимающей ее системы). При этом прагматический аспект оценивается с точки зрения достижения поставленной потребителем цели. Чем существеннее приближение к цели, тем выше ценностная характеристика информации, способствующей этому процессу.

Привлечение математического аппарата позволяет наиболее точно фиксировать количественные и качественные показатели информации. К сожалению, в педагогической области они применяются явно недостаточно, а между тем одной из главных причин низкой эффективности педагогического процесса, его неуправляемости и, как следствие, получения непредсказуемых результатов является именно использование некачественной информации. Более того, использование информации педагогически оправдано только в том случае, если она измерена, грамотно переработана, произведена ее оценка и дозировка с учетом способностей ее усвоения и обмена всеми участниками педагогического процесса. Поэтому в настоящее время проблема оценки информации, составляющей основу педагогического процесса, является чрезвычайно актуальной.

Как правило, переработка информации связана с ее изменением, потребность в котором основана на необходимости отбора полезной для данного процесса информации. Как утверждает

В.А. Якунин [514], такого рода изменения могут осуществляться через фильтрацию (отбор необходимой части информации, отвечающей тем или иным требованиям), сжатие (сокращение размеров сообщений без изменения содержания) или редактирование (изменение сообщений с целью повышения их эффективности). Однако любые изменения должны сохранять существенные характеристические свойства: достоверность, систематизированность, полноту, точность, оперативность, экономичность, лаконичность, полезность, ценность. Очевидно, что отсутствие или недостаточность проявления того или иного качества информации негативно сказывается не только на процессе проектирования, но и на результатах любой деятельности педагога.

Определившись с основными информационными понятиями и их особенностями в области педагогики, рассмотрим, в чем заключается применение информационного подхода к исследованию педагогических явлений.

По нашему мнению, при исследовании объекта с точки зрения информационного подхода обязательным является построение его **информационной модели**, под которой мы понимаем разновидность знаковой модели, позволяющей исследовать информационные связи, отношения, процессы получения, хранения, переработки и передачи информации. Сущность данной модели не сводится к сумме знаний о моделируемом объекте действительности, так как в таком случае теряется ее специфика, поскольку любая модель дает информацию об объекте. Информационная модель носит абстрактный характер, который выражается в игнорировании всех видов связей и компонентов в моделируемом объекте, кроме информационных (рис. 16). Здесь следует иметь в виду, что информационная модель не всегда будет иметь линейный вид: в зависимости от решаемой задачи она может быть иерархической, возвратной, циклической и т.д.

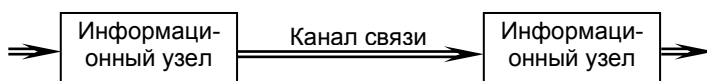


Рис. 16. Обобщенная схема информационной модели

Информационное описание моделируемой системы в общем случае осуществляется исходя из ее структуры, свойств и функций. При этом представление структуры содержит иерархию целей, информационные узлы, каналы связи между ними и программу функционирования системы как целого. Описание свойств системы предполагает характеристику ценности и количества информации на входах и выходах информационных узлов и описание их свойств. Функции системы рассматриваются с точки зрения получения, хранения, распознавания, преобразования и передачи информации. При этом канал связи указывает направление информационных потоков, а информационный узел концентрирует те или иные функциональные операции в зависимости от поставленной цели, причем сам информационный узел также имеет свои внутренние каналы, по которым движется информация. Наше представление модели информационного узла отражено на рис. 17.

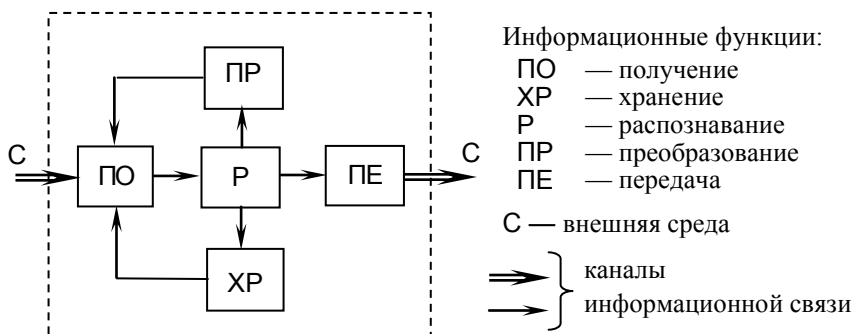


Рис. 17. Обобщенная модель информационного узла

Информационный узел является открытым, связанным с внешней средой. Указанные на схеме двойными стрелками каналы передачи информации обозначают эту связь, которая реализуется только функциями передачи и получения информации. Любая полученная информация распознается и в зависимости от ее ценности либо преобразуется, либо отправляется на хранение, либо передается дальше во внешнюю среду.

Рассмотрим подробнее информационные функции, представленные на рис. 17. *Функция получения* (ПО) предполагает сбор ин-

формации и приведение ее к единому виду, причем для информации, пришедшей из внешней среды, данная функция выступает своего рода «переводчиком» на внутрисистемный язык. *Функция передачи* (ПЕ) связывает внутреннюю информационную среду системы с внешней средой. Она отвечает за передачу информации, осуществляя ее обратный перевод с внутрисистемного языка на язык, понятный во внешней среде. *Функция распознавания* (Р), во-первых, осуществляет отбор, сортировку информации в зависимости от цели, во-вторых, распределяет ее. Если поступившая информация полностью соответствует зафиксированному критерию, то она через функцию передачи транслируется во внешнюю среду, в противном случае — перерабатывается или отправляется на хранение. *Функция преобразования* (ПР) предполагает качественное изменение информации в зависимости от решаемой задачи, которое осуществляется переработкой ее структуры, объема или содержания. *Функция хранения* (ХР), с одной стороны, сохраняет необходимую для дальнейшей работы информацию, а с другой — уничтожает невостребованную и ненужную информацию. Информация, проходящая через информационный узел, всегда подвергается изменению: во-первых, непосредственно в результате преобразований; во-вторых, в результате подключения уже хранившейся информации; в-третьих, при ее распознавании, передаче или под действием помех (естественных или искусственных, умышленных или непреднамеренных). При этом большое значение для сохранения информации имеют свойства ее приемника: чувствительность, избирательность, способность к восприятию и т.д.

Существует множество вариантов циркуляции информационных потоков внутри информационного узла, но для педагогических процессов свойственны только схемы с участием функции хранения. Педагог всегда привлекает дополнительную информацию, отражающую его личный опыт, представления, ценностные ориентации, а не только использует оперативную информацию, пришедшую из внешней среды. Невостребованная в педагогическом процессе информация хранится системой.

Таким образом, информационный подход к исследованию педагогических проблем позволяет рассмотреть особенности циркуляции информации в педагогических системах и описать их на языке теории информации, оценить степень информационной насыщенности педагогического процесса, охарактеризовать механизмы получения, передачи, распознавания, преобразования и хранения информации, значимой для достижения запланированных результатов. Реализация информационного подхода требует характеристики особенностей педагогической информации, циркулирующей в рамках педагогического процесса, через построение информационной модели.

Информационный подход следует признать принципиально применимым к изучению такого явления как актуализация творческого потенциала. Собственно реализация информационного подхода к изучению данного феномена будет заключаться в выявлении и описании основных информационных функций (получения, передачи, хранения, преобразования, интерпретации информации) и описании их последовательной смены. Это даст возможность понять, какая информация должна сопровождать процесс актуализации творческого потенциала, каков должен быть ее объем и как она должна интерпретироваться и преобразовываться непосредственными потребителями: учителем и учеником.

Квалиметрический подход

Квалиметрический подход представляет собой методологическое направление исследования, обеспечивающее изучение объекта с использованием идей квалиметрии. При этом **квалиметрия** трактуется в наиболее широком понимании – как область научного знания, изучающая методологию и проблематику разработки комплексных, количественных оценок качества любых объектов, явлений или процессов. Ключевые идеи современной квалиметрии заложены в работах отечественных (С.И. Архангельский [33; 34], И.Б. Ительсон [171; 172], В.П. Мизинцев [283], Н.М. Розенберг [349], А.М. Сохор [405] и др.) и зарубежных (Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кроттерс [35; 36], Дж. Гласс, Дж. Стэнли [111] и др.) ученых.

Основу квалиметрии составляют три принципиальные посылки. 1. Подход к качеству как к единому динамическому сочетанию отдельных свойств, каждое из которых в силу своего характера и взаимосвязей с другими свойствами (с учетом их весомости и важности) оказывает влияние на формирование иерархической структуры качества. 2. Теоретическое признание практической возможности измерения в количественной форме, как любых отдельных свойств, так и их сочетаний, в том числе комплексного или интегрального качества. 3. Признание практической необходимости методов количественной оценки для решения задач планирования и контроля на различных уровнях управления [11, с. 34].

Квалиметрия как научная дисциплина имеет две ветви: теоретическую и прикладную. В прикладной квалиметрии сформировались различные разделы: географическая квалиметрия, строительная квалиметрия, квалиметрия механизмов и т.п. В качестве самостоятельного направления выделилась и **педагогическая квалиметрия**, под которой понимают область научного знания по применению методов квалиметрии к оценке психолого-педагогических объектов.

Педагогическая квалиметрия имеет непосредственное отношение к таким наукам, как педагогика, психология, социология, математика и кибернетика. В частности, она привлекает из математики методы многомерного статистического, факторного и корреляционного анализа. Их использование вызвало необходимость дополнительной разработки различных разделов прикладной математики, а именно, теории систем, таксономии и ряда других. Кроме того, в педагогической квалиметрии широко используются методы социологической квалиметрии. Интерес в этом плане представляют работы В.С. Аванесова [4; 5; 6], Г.В. Осипова [304], И.А. Филипповой [443] и др. В работах С.И. Архангельского [33; 34], В.П. Беспалько [58], Б.П. Битинаса [67], Н.В. Кузьминой [225], Е.К. Марченко [272], В.П. Мизинцева [283; 284], В.И. Михеева [34; 288] и др. обосновывается применение кибернетических и математических методов в педагогике. При этом используются такие раз-

дела кибернетики и математики как теория управления, теория математического моделирования, теория алгоритмов и др.

Следует подчеркнуть, что в существующих педагогических исследованиях в основу квалиметрического подхода положена или теория измерения, или математическая статистика, в лучшем случае — сочетание аппарата этих научных дисциплин. Мы полагаем, что значительно бóльшие эвристические возможности содержатся в квалиметрическом подходе, базирующемся на концептуальных положениях и методах педагогики, теории измерения, теории моделирования и математической статистики. Такое понимание квалиметрического подхода позволяет не только внести необходимую строгость, четкость в понимание исходных данных, постановку исследовательских задач, их решение, интерпретацию полученных результатов, но и осуществить прогноз.

Охарактеризуем выделенные структурные компоненты квалиметрического подхода. Вначале остановимся на основных положениях *теории измерения*. В отечественных философских исследованиях процедуры измерения рассматриваются с точки зрения своеобразного перехода в познании от качества к количеству. Причем процедура измерения предполагает наличие знаний о качестве исследуемой предметной области, сущности процедуры измерения, основных абстракций, лежащих в ее фундаменте, основных гносеологических свойств процедуры измерения и ее результатов, определенных переходом в познании от качества к количеству.

Измерение в педагогике рассматривается как «познавательный процесс, состоящий в том, что на основании ранее полученной числовой системы (или системы классов), изоморфной эмпирической системе с отношениями, экспериментально определяют числовые значения величин, характеризующих некоторые признаки педагогических объектов или явлений, или указывают на класс, к которому они относятся» [349, с. 15]. На рис. 18 приведена, предложенная Н.М. Розенбергом [349, с. 16] схема первоначально-го представления о процессах измерения и шкалирования.

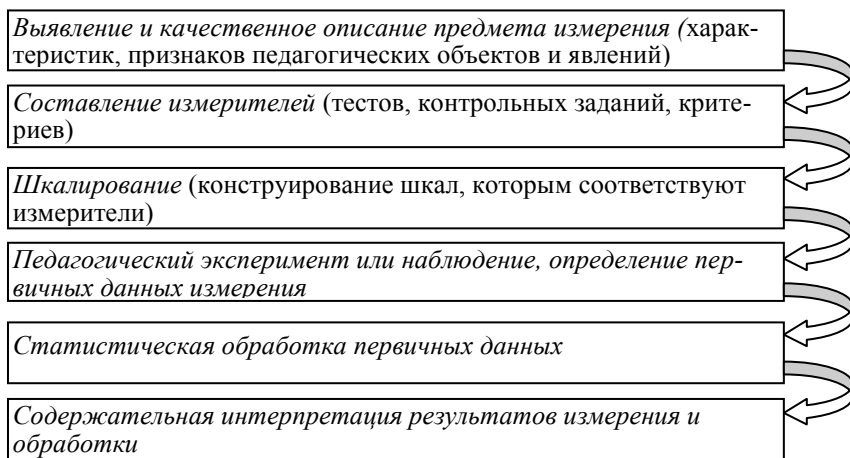


Рис. 18. Процесс измерения и шкалирования

Подводя итог вышесказанному, еще раз подчеркнем, что теория измерений занимается вопросами численного описания характеристик объекта. Ее привлечение в целях педагогического исследования позволяет решить одну из самых сложных проблем — проблему количественного описания качественных показателей. Корректное измерение уровней проявления качественных показателей позволяет привлекать мощные методы статистического анализа. Все это выводит исследование на новый уровень доказательной строгости. Появляется возможность от нечетких и часто субъективных оценок перейти к математически обоснованным выводам. В свою очередь это позволяет разработать четкое технологическое обеспечение педагогических процессов, сопроводив каждый шаг количественной оценкой полученных результатов.

Следующим важным компонентом квалиметрического подхода является *моделирование*. В зависимости от характера изменения параметров различают детерминированные и стохастические, непрерывные и дискретные, стационарные и динамические модели. Стохастическая модель в отличие от детерминированной строится тогда, когда параметры объекта подвергаются воздействию случайных неконтролируемых факторов. В непрерывных моделях в отличие от дискретных область допустимых значений параметров непрерывна.

И, наконец, модель называется стационарной в отличие от динамической, если ее параметры меняются во времени.

В настоящее время разрабатываются два подхода к разработке моделей: формально-аксиоматический (дедуктивный) и содержательно-логический (индуктивный). При формально-аксиоматическом подходе основу моделирования составляет набор аксиом, из которых формальным путем по определенным правилам вывода получаются все допустимые в данной системе математические конструкции. При содержательно-логическом подходе модель разрабатывается как идеализированный образ уже имеющейся содержательной системы.

Таким образом, при формально-аксиоматическом подходе получается одна формальная система, которая допускает множество применений (интерпретаций), а при содержательно-логическом подходе один содержательный объект может быть представлен многими моделями [272, с. 9]. Отметим, однако, что при любом подходе выполняется общая процедура построения модели, включающая создание первоначальной схемы, вывод теоретических соотношений и аналитических представлений и зависимостей, оценку параметров модели, получение численных предсказаний, уточнение модели.

В настоящее время существует множество классификаций типов моделирования. Однако в рамках квалиметрического подхода наиболее полезным является выделение содержательного и статистического моделирования. Статистическое моделирование также часто называют моделированием «Монте-Карло». Основным их различием является тип используемых для построения модели данных. С этой точки зрения выделяют априорную информацию о природе и характере исследуемых соотношений и совокупность исходных статистических данных, характеризующих процесс и результат функционирования анализируемой системы.

Если доступна информация обоих типов, то из априорной информации, предварительно математически формализованной, можно вывести общий вид аналитических уравнений, описывающих исследуемые соотношения, после чего с помощью обработки исходных статистических данных оценить численные значения неизвестных параметров этих уравнений. Такой прием носит на-

звание содержательного моделирования. Если же имеется только априорная информация, то можно попытаться сымитировать поведение анализируемой реальной системы при варьировании численных значений параметров, входящих в аналитическую запись модели, чтобы получить дополнительные статистические данные.

Следующим важнейшим компонентом квалиметрического подхода является *математическая статистика*. Можно выделить два больших раздела математической статистики — описательную статистику и теорию статистического вывода. Понятия и методы описательной статистики довольно давно и активно используются для характеристики педагогических объектов. Достаточно назвать средний балл, дисперсию, различные показатели корреляции. В то же время теория статистического вывода применялась менее активно, хотя она предоставляет гораздо более мощный аппарат исследований. Недостаточная проработанность статистических критериев и громоздкость вычислений тормозили их использование, отпугивая кажущейся сложностью математически недостаточно подготовленных исследователей. В последнее время картина стала меняться к лучшему. Появилось достаточное количество статистических критериев, пригодных для проверки гипотез практически в любой ситуации, а следовательно, не требующих специальных знаний в силу своей универсальности. Кроме того, разработано большое число специальных критериев, рассчитанных на конкретные типы задач, а значит и более точных. Вычислительные проблемы отошли на второй план в связи с бурным развитием компьютерной техники. Все это позволяет нам включить математическую статистику одним из структурных компонентов квалиметрического подхода.

Таким образом, включение в квалиметрический подход теории измерения, теории моделирования и математической статистики приносит несомненную пользу. Но следует отметить, что только комплексное использование всех трех теорий позволяет достичь значительных результатов. Легко понять, что использование их отдельно друг от друга дает недостаточный (а иногда и нулевой) эффект. Так, тщательные количественные измерения какой-либо характеристики образовательного процесса бесполезны без

дальнейшей статистической обработки полученных данных, а применение статистических критериев без построения математической модели просто бессмысленно. В то же время при комплексном использовании эти теории взаимно дополняют и обогащают друг друга, придавая исследованию необходимую строгость и целостность, а, значит, дают максимальный эффект. При исследовании проблемы актуализации творческого потенциала школьников данный подход позволяет определить механизмы и способы повышения качества данного процесса, мониторинга его качества.

Процессный подход

Процессный подход представляет собой ориентацию исследования, предполагающую изучение исследуемого явления как процесса. В самом общем виде **процессом** называют ход развития какого-нибудь явления, последовательную смену состояний в развитии чего-либо [302, с. 627]. По мнению ученых [35; 273; 376; 409; 514 и др.], он носит закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. Педагогический процесс наряду с указанными характеристиками обладает еще свойством непрерывности, хотя его исследование всегда связано с искусственным прерыванием.

Отличительной чертой процессных моделей является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое. Модели данного класса широко распространены в педагогической науке, поскольку ее предметом является образовательный процесс, и поэтому практически любой ее феномен обладает процессуальными свойствами и может быть описан в рамках процессной модели.

Создать адекватную процессную модель возможно, если установить так называемую единицу процесса, трансформация которой будет показывать, с одной стороны, наличие самих процессуальных изменений, а с другой — характеризовать их направление, природу и тенденции. Мы считаем, что в качестве элементарной единицы педагогического процесса наиболее обоснованно выделение постановки и решения оперативной **педагогической задачи**, под которой понимается «педагогическая ситуация, соотнесенная с целью дея-

тельности и условиями ее осуществления» [310, с. 165]. Именно изменения в постановке и решении оперативной педагогической задачи определяют стадию развития педагогического процесса.

Известные сложности отражения процессуальных динамических особенностей явления в виде статического изображения могут быть преодолены в исследованиях, если представлять процессуальную модель в виде стандартизированной блок-схемы, в которой четко фиксируется начало процесса, направление его движения, содержание и конец. При этом наполнение блок-схемы должно включать всю информацию о состоянии моделируемого процесса (целевые ориентации, методы и приемы работы, показатели результативности, особенности деятельности субъектов и др.), необходимую для его педагогической характеристики. Язык блок-схем стандартизирован и лаконичен. Поэтому однозначность раскодирования педагогической информации, отраженной в блок-схеме обеспечивается семантической унификацией принятых обозначений. В частности, используются специальные обозначения. Основные из них приведены на рис. 19.

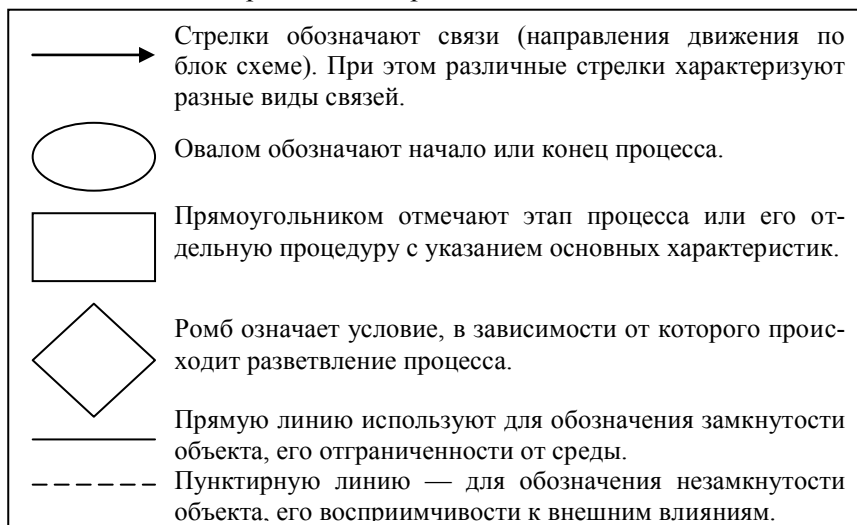


Рис. 19. Условные обозначения для описания процесса в виде блок-схемы

Представление педагогического процесса осуществляется, как правило, через демонстрацию его структуры. Говоря о структуре процесса, имеют в виду серию поперечных сечений, являющихся в некотором смысле его переломными моментами, этапами, последовательными состояниями. Каждый последующий этап характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными: у объекта могут появиться новые или исчезнуть существующие качества, произойти замена одних качеств другими. Представление каждого этапа педагогического процесса в соответствии с указанными позициями, позволяет последовательно рассмотреть его внутреннее содержание, обосновать переход от одного этапа к другому, выявить направления развития в целом и понять, за счет чего получен описанный результат. В то же время для педагогического процесса характерны устойчивость, сохранение сущности объекта, так как остаются неизменными его существенные стороны: закономерные связи, элементы структуры, особенности функционирования как целого и т.д.

Поэтому результатом моделирования процесса является выделение последовательности этапов и установление связей между ними. Простые педагогические процессы характеризуются линейной структурой, сложные — разветвленной, линейно-возвратной. Как правило, для характеристики педагогического процесса вводят соответствующую ему программу, последовательная реализация которой отражает основные этапы его развертывания.

Отметим, что при демонстрации содержания исследуемого процесса в целом, а также его каждого отдельного этапа, целесообразно характеризовать:

- целевые ориентации;
- содержание и особенности деятельности субъектов;
- методы, формы и средства работы;
- показатели эффективности;
- полученный результат.

Обобщенное представление процесса дано на рис. 20.

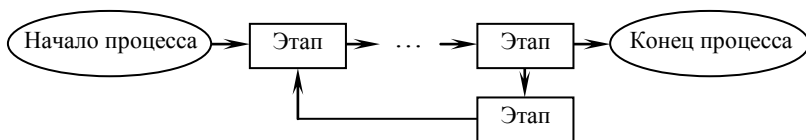


Рис. 20. Модель процесса

В зависимости от содержания исследуемого процесса его модель может быть простой, т.е. отражать последовательность перехода от одного состояния к другому относительно одного изменяющегося явления (например, модель самообразования обучаемого или модель деятельности преподавателя по подготовке к учебному занятию), или комплексной, т.е. отражать развитие двух и более взаимодействующих процессов (например, модель совместной деятельности преподавателя и обучаемых над учебным проектом или модель процесса подготовки обучаемых к тому или иному виду деятельности в условиях профессионального образования). Понятно, что усложнение процессуальной модели требует адекватного учета всех возможных изменений, как в содержании этапов рассматриваемых процессов, так и направлений их развития, а также внутренних и внешних связей между ними.

Таким образом, процессный подход позволяет раскрыть содержание педагогических феноменов, обладающих свойством алгоритмируемости и представляющих собой последовательность состояний, которые могут быть описаны в процессно-деятельностных категориях (характеристика цели и результата, специфика деятельности субъектов, показатели эффективности и особенности результата). Поскольку актуализация творческого потенциала школьника не одномоментный акт, а длительный процесс, подчиняющийся уникальным закономерностям развертывания, то ее характеристика может быть дана через представление последовательных состояний, т.е. как непрерывный и целенаправленный процесс. Реализация процессного подхода к исследованию актуализации творческого потенциала школьника сводится к последовательному выполнению следующих действий: а) определение элементарной единицы процесса (в этом качестве может, напри-

мер, выступать задача, которая решается в тот или иной момент времени, действие школьника и др.); б) выделение с учетом качественных изменений выбранной единицы процесса, этапов его развертывания, которые показывают эволюционные изменения при движении к заданной цели; в) описание внутреннего строения каждого этапа, которое предполагает характеристику его целевых ориентаций, содержания и особенностей деятельности субъектов в рамках данного этапа, методов, форм и средств работы, показателей эффективности, полученного результата.

Аксиологический подход

Аксиологический подход имеет довольно продолжительную историю становления. Основы аксиологии (дословно — учение о ценностях), как детерминирующей теории аксиологического подхода, были заложены еще Платоном и Сократом. В дальнейшем проблемы ценностей рассматривались М. Вебером, В. Виндельбандом, И. Кантом, Р.Г. Лотце, Г. Риккертом, М. Шелером и др. Сам термин «аксиология» в научный оборот был введен французским философом П. Лапи в 1902 г.

Разработкой непосредственно аксиологического подхода в разные периоды занимались С.З. Гончаров [115], И.И. Докучаев [140], А.Г. Здравомыслов [158], М.С. Коган [200], Д.А. Леонтьев [246], Г. Риккерт [345], Н.С. Розов [350], М. Рокич [525], В.П. Тугаринов [430], М. Шелер [474], М.С. Яницкий [515] и др.

В настоящее время аксиологический подход перестал быть аппаратом лишь философии и применяется в социологии, психологии, педагогике, политологии, экономике, культурологии и других отраслях науки.

Исследование возможностей использования аксиологического подхода для решения проблем современного образования и развитие его основных положений осуществлено в работах Л.В. Блинова [71], Л.В. Вершининой [86], Д.А. Горбачевой [116], М.Г. Казакиной [175; 176], А.В. Кирьяковой [190; 191], И.С. Ломакиной [260], З.И. Равкина [338; 339], А.А. Ручки [357], В.А. Сластенина [384; 385], В.П. Тугаринова [430] и др.

Под **аксиологическим подходом** понимается принципиальная ориентация исследования, при которой явление рассматривается с точки зрения ценностей, связанных с возможностями удовлетворения потребностей людей. К числу основных аксиологических принципов ученые (Т.И. Бабаева, С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.) относят [309]:

- равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей);
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможностей открытия в настоящем и будущем;
- равенство людей, прагматизм вместо споров об основаниях ценностей; диалог вместо безразличия или отрицания друг друга.

Эти принципы позволяют включиться в диалог и совместно работать различным наукам и направлениям, искать оптимальные решения проблем общественности.

Основным для аксиологического подхода является понятие «ценность», которое в настоящее время превратилось в междисциплинарный феномен, интегрирующий знания о развитии общества и требующий для своего изучения привлечения аппарата самых различных наук.

Ценность представляет собой специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества [444, с. 534]. Ценность — это критерий выбора из альтернативных решений, характеристика внутренних потребностей человека. Как научный феномен, «ценность» обладает следующими свойствами [14; 246; 448; 515; 525]:

- связана с деятельностью и субъективна;
- изменяема во времени и имеет социально-исторический характер;
- детерминирует свойства личности;
- управляет поведением человека;
- имеет надситуативный характер;
- может иметь разную значимость для разных субъектов.

К общечеловеческим ценностям принято относить понятия «человек», «семья», «труд», «жизнь», «знания», «отечество», «мир», «время», «природа», «безопасность», «культура» и др. Существуют различные классификации ценностей:

- исходя из потребностей общества ценности подразделяются на культурные, жизненные и социальные;
- по содержанию ценностей выделяют познавательные, этические, политические, экономические, эстетические, экологические и др.;
- исходя из характеристик субъектов удовлетворения потребностей, различают личные и общественные ценности;
- в соответствии с природой ценностей, их подразделяют на материальные (связанные с техникой, предметами, производством) и духовные (имеющие место в науке, морали, искусстве, истории) и др.

Проблему исследования ценности как научного феномена, В.Г. Лукьянов [264] предлагает решать как минимум в трех основных аспектах: 1) историко-антропологическом, где ценность, как ключевой признак и обязательный компонент культуры задает смысл человеческой жизни; 2) социолого-культурологическом, при котором ценность рассматривается как необходимое условие и результат формирования картины мира, соответствующей определенной этнической культуре; 3) философско-культурологическом, рассматривающем ценность как объект, возникающий и функционирующий в рамках социокультурной системы в процессе ее распредмечивания личностью.

В современной научной литературе (А. Маслоу, В.Ю. Крылов, Л.Б. Эрштейн, В.А. Ядов и др.) отмечается, что ценности можно разделить по силе значимости для человека: чем значимее ценность, тем требуется более серьезное воздействие на субъект, чтобы он от нее отказался. Выделяют три основных уровня.

Таблица 1

Уровневая градация ценностей

Уровень	Характеристика	Пример
Ценности первого	Ценности, от которых человек не откажется ни при каких обстоятельствах	Родина, жизнь, научная истина,

порядка		вера и т.д.
Ценности второго порядка	Любые человеческие ценности, от которых человек может отказаться только в условиях угрозы жизни или других экстремальных ситуациях	Культура, материальные блага, любимое дело и т.д.
Ценности третьего порядка	Ценности, от которых человек отказывается под влиянием ничтожного и несущественного воздействия	Привычки, интерес, комфорт, положительные эмоции, отдых и т.д.

Особенно следует сказать о ценностях первого порядка как наиболее значимых для общества. Ими обладают не все люди. Данная группа ценностей немногочисленна и наиболее инертна, в то время как ценности второго и третьего порядка подвижны, и их количество значительно больше. Ценности первого порядка формируются долго и в дальнейшем практически не меняются.

Значение аксиологического подхода как методологического аппарата исследования проблем развития общества заключается в определении природы ценностей, их происхождения и механизмов формирования у личности в соответствии с нормами культуры. Отсюда следует важнейшая отличительная особенность реализации аксиологического подхода: применительно к любым аспектам действительности он может использоваться только в совокупности с культурологическим подходом. Именно культурологический контекст задает содержательную основу и направления научного поиска при решении вышеназванных задач. Поэтому полноценное использование аксиологического подхода должно сопровождаться анализом культурных ценностей, определением их актуального и перспективного значения, возможностей формирования на современном этапе развития культуры.

Аксиологический подход в образовании означает изучение явлений и предметов с позиции их ценности для воспитания и развития личности. В педагогике понятие ценность имеет чрезвычайно важное значение, т.к. оно определяет и содержание процесса и характеристику результата педагогической деятельности.

Кроме того, как принцип организации и управления педагогическим процессом данный подход выполняет целый спектр функции:

- гностическую, связанную с ориентацией обучаемых в познавательных ценностях;
- ориентировочную, включающую выбор ценностей для удовлетворения потребностей;
- информационную, позволяющую определить ценность знаний для удовлетворения духовных потребностей;
- оценочную, связанную с развитием рефлексивной сферы личности;
- коммуникативную, позволяющую передать информацию и своевременно оценить ее значимость;
- прогностическую, отражающую направленность личности, ее мотивы и установки;
- интегративную, обеспечивающую субординацию и связь ценностей в педагогической деятельности [147, с. 48].

Реализация данных функций в рамках аксиологического подхода, способствует упорядочению образовательного процесса, а также его ориентации на формирование личности, адекватной современным требованиям общества.

Роль аксиологического подхода заключается еще и в том, чтобы выявить и обосновать систему необходимых для жизни в современном обществе ценностей и путей их целенаправленного формирования у отдельной личности. Важно, чтобы в процессе образования у субъекта формировались истинные ценности (первого или второго порядков), а не вариативная совокупность предпочтений, зависящая от условий окружающей среды. Учитывая, что процесс формирования ценностей имеет пожизненный характер, то решение задачи по созданию (в условиях образования) личностной системы ценностей, согласующейся с требованиями социума, оказывается крайне затруднительной. Кроме того, сам процесс интериоризации ценностей не имеет линейной структуры: ценности появляются, мигрируют с уровня на уровень (становясь в разные временные периоды более или менее значимыми) и отми-

рают (если теряют актуальность). Отсюда исключительно личностный характер ценностей, который необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса.

Ценности личности проявляются в идеалах, убеждениях, установках, действиях и т.д., которые связаны с духовными, нравственными и социальными ценностями. Поэтому чтобы обеспечить личностный характер процессу формирования ценностей, педагогу необходима адекватная система диагностики их наличия и степени сформированности, а также действенный аппарат для присвоения субъектом социально значимых ценностей. Все эти проблемы, оставаясь до сих пор открытыми, обеспечивают широкое исследовательское поле в области применения аксиологического подхода в образовании.

Характеризуя современное состояние аксиологического подхода, следует отметить, что в настоящее время на первое место выдвигается проблема повышения ценности. Произошла своеобразная смена ориентиров с определения ценностей к выявлению путей и средств приращения их значимости. Данная проблема сегодня стоит перед учеными самых разных направлений научного знания: философами, менеджерами, инженерами, медиками, финансистами, педагогами и т.д.

В контексте образования проблема повышения ценности требует разностороннего исследования. Рассматривая образование как ценность, педагогам предстоит изменить саму идеологию образовательного процесса. Прежде всего, необходимо все его наполнение проанализировать с точки зрения приращения ценности для обучаемого, привести в соответствие с общей образовательной целью, понять и обосновать личностную значимость каждого компонента содержания образования для дальнейшего становления члена общества и найти эффективные способы увеличения этой значимости. Такой подход, безусловно, потребует изменений и в методико-технологическом обеспечении образовательного процесса, который в данном аспекте выступает своего рода механизмом, обеспечивающем приращение ценности для обучаемого как потребителя образовательных услуг. При этом содержательно ме-

тодико-технологическое обеспечение предполагает совершенствование всего аппарата деятельности педагога: методов, форм, средств обучения и воспитания. Кроме того, образование как область профессиональной деятельности и самореализации должно быть пересмотрено и преобразовано с позиции увеличения ценности для самого педагога. Необходимо сформировать внутреннее осознание значимости педагогической деятельности и создать внешние условия, обеспечивающие наращивание ее ценности для каждого педагога.

Таким образом, использование аксиологического подхода предполагает указание ведущих ценностных ориентаций, а также исследование перспективных путей их формирования в условиях современного образовательного процесса. Реализация аксиологического подхода к проблеме актуализации творческого потенциала школьника предполагает не только выявления совокупности социально и личностно значимых ценностей, определения их происхождения, указания связей и иерархических соотношений друг с другом, но и разработки механизмов формирования у личности школьника этих ценностей в соответствии с нормами культуры, а также определения путей и средств повышения ценности образовательного процесса в целом.

2.3. Подходы конкретно-научного уровня методологии и результаты их реализации

Группа подходов конкретно-научного уровня методологии отличается широтой и разнообразием, что обусловлено многоаспектностью и сложностью исследуемых в теории педагогики объектов и необходимостью изучения их с самых разных сторон. В то же время в отличие от общенаучных, подходы конкретно-научного уровня зачастую выступают как принципы организации учебно-воспитательного процесса и раскрывают основные требования к его реализации. Тем не менее, применение подходов данного уровня, так же как и общенаучных подходов, при исследовании той или иной проблемы ставит ученого в определенную позицию и

способно обеспечить получение нового научного знания об особенностях педагогического процесса.

Рассмотрим кратко некоторые конкретно-научные подходы, использование которых возможно при проведении научно-педагогических исследований.

Компетентностный подход

Компетентностный подход относится к таким подходам, которые в разные исторические периоды претерпевали существенные изменения в назначении, содержании, области применимости. В частности, компетентностный подход концептуально эволюционировал от принципа организации образовательного процесса до важнейшего методологического средства современной педагогики. Его исследовательский потенциал имеет особенное значение для научно-педагогического исследования.

Под **компетентностным подходом** мы понимаем принципиальную ориентацию исследования, обеспечивающую изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности. Такое расширенное понимание компетентностного подхода придает ему статус исследовательского и позволяет не только скоординировать образовательный процесс, но и получить новые знания о структуре, содержании и особенностях формирования компетентности.

Данный подход в настоящее время разрабатывается как отечественными (В.А. Адольф [10], В.И. Байденко [47], А.С. Белкин [53], Ю.В. Варданян [83], А.А. Вербицкий [85], Э.Ф. Зеер [159], И.А. Зимняя [162], Д.А. Иванов [165], А.К. Маркова [270], А.В. Хуторской [457] и др.), так и зарубежными исследователями (Г. Клемп [519], Д. Мак-Клелланд [521], Дж. Равен [524], Л. Спенсер [527], Н. Хомский [454], К. Шнайдер [526] и др.).

Раскрывая содержание компетентностного подхода, рассмотрим, прежде всего, его основные понятия.

В настоящее время «**компетентность**» трактуется как мера ответственности знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выпол-

няемых ими задач и решаемых проблем [92, с. 130]. Ее основными существенными особенностями являются: а) эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность; б) овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости; в) интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности; г) способность делать что-либо эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки [123, с. 4–5]. При этом компетентность отличается от таких традиционных понятий, как «знание», «умение», «навыки», «опыт» своим интегративным характером, детерминированностью личностными свойствами и практико-ориентированной направленностью.

Принципиальное отличие компетентности от близкого по смыслу понятия «компетенция» заключается в том, что первая отражает соответствие личности требованиям профессиональной сферы, а вторая — область вопросов, которые специалист уполномочен решать. Кроме того компетентность:

- описывается набором компетенций, реализуемых человеком в его деятельности, т.е. представляет собой «актуальное проявление компетенции» [162, с. 17];
- имеет менее ярко выраженную практическую направленность по сравнению с компетенцией, которая определяет собой сферу отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике;
- является ситуативной категорией, выражающей готовность к осуществлению деятельности в конкретных профессиональных условиях, в то время как компетенция имеет стабильный содержательный характер и свойства проявления.

Как показало наше исследование, применение компетентного подхода ограничивается спецификой педагогического явления, для исследования которого он привлекается. Прежде всего, исследуемое явление должно обладать процессными (т.е. быть компонентом педагогического процесса) и деятельностными (т.е.

предполагать активность субъектов по формированию компетентности) характеристиками. Кроме того, данное явление должно иметь потенциал для совершенствования личности с учетом ее индивидуальных особенностей.

Основным вопросом реализации любого исследовательского подхода является определение того, какие новые данные он позволяет получить об изучаемом объекте. Проведенный нами анализ исследований в области компетентностного подхода [53; 159; 218; 237; 270; 368; 383; 457 и др.] показал, что результатом его реализации должна стать характеристика основных видов формируемых в образовательном процессе компетентностей и их содержательное наполнение.

Проблемы определения основных видов компетентностей, их классификации и описания исследовались практически всеми учеными, занимающимися разработкой компетентностного подхода [10; 47; 53; 83; 85; 159; 162; 165; 270; 383; 457]. Тем не менее, систематизация видов компетентности до сих пор вызывает полемику среди исследователей и остается открытой. Проанализировав положения, изложенные в ряде публикаций, мы пришли к выводу, что в решении данной проблемы к настоящему времени выделилось генеральное направление, согласно которому различаются ключевые, базовые и специальные компетентности (компетенции)*.

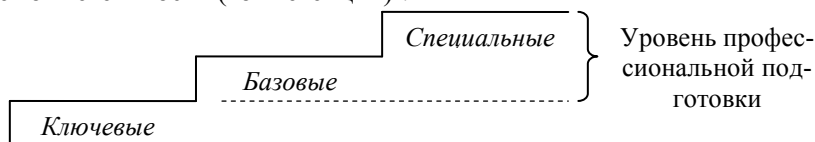


Рис. 21. Виды компетентностей

Ключевые компетентности необходимы для любой деятельности. Они связаны со способностью личности успешно функционировать в динамично развивающемся обществе, и проявляются в способности решать поставленные задачи на основе использования соответствующей информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности.

* Многими исследователями понятия «компетентность» и «компетенция» используются как синонимы.

В этом плане наиболее удачной нам представляется модель, разработанная И.А. Зимней [162, с. 23], в которой предложены следующие группы компетентностей: 1) компетентности, относящиеся к самому себе как личности и субъекту деятельности (здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, гражданственности, самосовершенствования и др.); 2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (сотрудничества, социальной мобильности, общения и др.) 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах (познания, планирования, обработки информации и др.).

В контексте профессиональной подготовки ключевые компетентности обязательно должны быть дополнены более частными, обеспечивающими выполнение конкретных профессиональных задач, а именно: базовыми и специальными компетентностями.

В самом общем виде базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности, и связаны со способностью личности ее эффективно осуществлять. Так, например, для профессионально-педагогической деятельности базовыми являются компетентности, необходимые для выстраивания профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества. К ним, в частности можно отнести компетентность в общении, самоорганизации, планировании, творческом взаимодействии, преподавании предмета, воспитании и др.

Специальные компетентности отражают специфику осуществления конкретной деятельности, обеспечивают возможность решения конкретных задач той или иной профессиональной сферы. Их можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в определенной области профессиональной деятельности. В данную группу входят компетентности в области технологии, проектирования, прогнозирования, информационного оборота, специфических видов воспитания или отдельных разделов предметных наук и др.

Базовые и ключевые компетентности всегда проявляются в контексте предметной области (или специальной компетентности). Разумеется, все три указанных вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль деятельности личности, создает ее целостный образ, и, в конечном итоге, обеспечивает становление общей профессиональной компетентности. Ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенных ресурсов.

Совокупность базовых и специальных компетентностей, составляющих, по мнению ряда ученых, профессиональную компетентность может быть классифицирована по различным основаниям. Так, например, А.К. Маркова [270], рассматривая профессиональную компетентность, различает специальную (владение профессиональными знаниями и умениями, способность к профессиональному развитию), социальную (способность к совместной профессиональной деятельности на основе сотрудничества и взаимопонимания), личностную (владение приемами самовыражения и саморазвития, умениями противостоять профессиональным деформациям), индивидуальную (развитие индивидуальности в рамках профессиональной деятельности, способность к индивидуальному самосохранению) и экстремальную (возможность выполнения профессиональных обязанностей в новых ситуациях, при внезапной смене условий) компетентности.

Н.В. Кузьмина предлагает более конкретизированный вариант содержания профессионально-педагогической компетентности и выделяет пять основных видов: 1) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний и умений у учащихся; 3) социально-психологическая компетентность в области процессов общения; 4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся; 5) аутопсихологическая компетент-

ность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [228, с. 90].

Принимая во внимание результаты проведенных исследований, мы, тем не менее, полагаем, что при раскрытии методологических аспектов реализации компетентностного подхода в контексте педагогического исследования, прежде всего, необходимо ориентироваться на критериальный аспект, т.е. на выделение конкретных, измеримых характеристик, которые могут быть диагностированы и оценены в рамках проводимого исследователем эксперимента.

Как показал проведенный нами анализ исследований, посвященных изучению структуры компетентности [47; 123; 159; 162; 165; 315; 337; 457], ее инвариантными компонентами выступают знания, умения и качества личности. Помимо указанных компонентов учеными в состав компетентности включаются опыт, направленность личности, ценностные ориентации, мотивы, отношения и др. Таким образом, имеет место двумерная модель компетентности, которая отражена нами на рис. 22.

	<i>Знания</i>	<i>Умения</i>	<i>Качества личности</i>	<i>...</i>
Ключевые компетентности				
Базовые компетентности				
Специальные компетентности				

Рис. 22. Двумерная модель компетентности

Не заостряя внимания на конкретных видах знаний, умений и т.д., формируемых у личности, представим основные положения компетентностного подхода, обеспечивающие выявление в каждом конкретном исследовании наполнение заданного вида компетентности [47; 56; 123; 159; 162; 165; 315; 337; 404; 420; 457; 481]:

- компетентностный подход обеспечивает выявление возможностей совершенствования процесса образования через согласование его организации, содержания, результатов с потребностями социума, определение и обоснование соответствующего со-

става компетентностей, позволяющих личности продуктивно взаимодействовать с окружающей средой;

- компетентностный подход обеспечивает определение полного набора характеристик компетентности личности, как показателя качества образовательного процесса;
- компетентность представляет собой открытую, динамичную систему, отражающую готовность выполнять деятельность в определенных областях;
- компетентность, как существенный индикатор идентификации личности в обществе, имеет социальный, деятельностный характер и предполагает при ее формировании изменения в мотивационной, когнитивной, поведенческой, ценностной и эмоционально-волевой сферах личности;
- компетентность носит комплексный характер, степень ее сформированности детерминируется основными параметрами личности, спецификой деятельности, участие в которой она принимает, а также особенностями подготовки и условиями, созданными в образовательном учреждении;
- инвариантными компонентами компетентностей выступают знания, умения, личностные качества, которые в совокупности составляют ключевые, базовые и специальные компетентности личности;
- компетентность обладает потенциалом для развития и формируется при обязательном участии всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, компетентностный подход в научно-педагогическом исследовании, позволяет выявить содержание формируемых видов компетентности, и тем самым задать организационно-дидактические ориентиры образовательного процесса, технологически описав его структуру и ожидаемый результат. При исследовании проблемы актуализации творческого потенциала школьника данный подход позволяет охарактеризовать компонентный состав компетентности, необходимой учителю для педагогически целесообразного сопровождения процесса актуализации творческого потенциала школьников.

Личностно-ориентированный подход

Разработке личностно-ориентированного подхода в педагогике посвящены исследования М.А. Акоповой [12; 13], Ш.А. Амонашвили [19; 20], В.П. Бедерхановой [50], Е.В. Бондаревской [77; 78], М.А. Викулиной [88], Т.Ф. Ивановой [167], М.Е. Кузнецова [223], М.И. Лукьяновой [265], В.В. Серикова [372; 373], В.А. Сластенина [387; 389], Е.Н. Степанова [406], В.В. Шогана [483] и др.

Данный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса. Образование, построенное на идеях личностно-ориентированного подхода, «не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций преподавателя и обучаемых» [92, с. 152].

В рамках данного подхода **личность** рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных черт [74; 155; 316; 369 и др.], а **индивидуальность** понимается как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни [22; 211; 285; 476 и др.]. При этом, как отмечает С.Д. Смирнов, индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, т.е. приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы — общества [394, с. 66].

Личностно-ориентированный подход опирается на следующие основные положения:

- построение деятельности участников образовательного процесса на основе уважения к личности, доверия к ней, целостного взгляда на ученика и учителя, концентрации внимания на развитии личности, создании ситуаций успеха;
- придание управлению процессом образования в целом координающего и мотивационного характера;

- изменение взгляда субъектов образования на свою роль и место в учебно-воспитательном процессе и управлении им.

Как отмечают исследователи, реализация личностно-ориентированного подхода в современном образовании связана с идеологическими (на уровне государственной политики), теоретическими (на уровне построения моделей образования в педагогике) и практическими (на уровне деятельности отдельных педагогов и учебных заведений) попытками преодоления отчуждения личности как ученика, так и учителя в традиционной системе образования [129, с. 48].

Личностно-ориентированное обучение ставит следующие основные цели: а) развить индивидуальные познавательные способности каждого обучаемого; б) максимально выявить, инициировать, использовать, «окультурить» его индивидуальный субъектный опыт; в) помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться. Таким образом, личностно-ориентированное обучение можно определить как обучение субъекта, максимально обращенное к его индивидуальному опыту, потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [330].

Ключевые различия традиционного и личностно-ориентированного подходов в обучении приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Различия традиционного
и личностно-ориентированного подходов**

Традиционный подход	Личностно-ориентированный подход
Приоритет обучения над учением	Приоритет учения над обучением
Единообразие учебных заданий без учета интересов и потребностей обучаемых	Вариативность заданий, обеспечивающие свободу выбора, использование индивидуальных способов проработки учебного материала
Развитие — второстепенный и стихийный результат учебного процесса	Развитие — ключевая задача учебного процесса
Формирование личности с заданными свойствами	Обеспечение личностного роста, способностей, формирование стремления к самореализации, позитивной концепции
Взаимодействие обучающе-	Ориентация на личностно значимый эмо-

го и обучаемого не ориентировано на эмоциональный контакт	циональный контакт субъектов учебного процесса на основе сотрудничества, со-творчества
Наполнение учебного процесса определяется без учета субъектного опыта обучаемого	Наполнение учебного процесса (индивидуализированный выбор методов, средств и форм обучения) определяется на основе выявления и постоянного обращения к субъектному опыту обучаемого
Авторитарный стиль взаимодействия	Стиль взаимодействия — продуктивное сотрудничество

Как исследовательский, лично-ориентированный подход позволяет решить целый спектр вопросов. Согласно проведенным исследованиям, его практическая реализация предполагает не только изменение способов взаимодействия преподавателя и обучаемых, но и специальное структурирование, а также обоснование содержательного наполнения в соответствии с принципами лично-ориентированного образования: 1) учебных текстов; 2) дидактических материалов; 3) методических рекомендаций по их использованию; 4) средств дидактической коммуникации; 5) форм контроля личностного развития обучаемых в ходе овладения знаниями. Только комплексная реализация дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, позволяет говорить о построении лично-ориентированного процесса.

Важнейшими условиями эффективной реализации лично-ориентированного подхода в образовании являются [498]:

а) разработка предметного содержания, технологии его использования в образовательном процессе. Для этого в рамках программы преподаватель должен располагать дидактическим материалом, варьирующим вид и форму презентации учебного задания, а обучаемый иметь свободу выбора задания;

б) анализ использования обучаемым разнообразных способов проработки учебного материала. Выявление его отношения к знанию, учению; избирательности обучаемого к предметному содержанию знаний, характер ее проявления, устойчивости;

в) направленность преподавателя на учебные возможности каждого ученика; составление индивидуальной карты его личностного развития, индивидуальной коррекционной программы обу-

чения с опорой на успех в достижении положительных учебных результатов;

г) построение учебного занятия, направленного на создание условий самореализации, самостоятельности каждого ученика; на раскрытие и максимальное использование субъектного опыта ребенка; на стимулирование учеников к использованию разнообразных способов выполнения заданий, без боязни ошибиться; на применение активных форм общения.

Таким образом, личностно-ориентированный подход предполагает определение принципов и способов специфического, личностно-ориентированного взаимодействия субъектов в процессе актуализации творческого потенциала школьников, а также обоснование содержательного наполнения взаимодействия учителя и ученика, ориентированного на потребности и творческие интересы личности обучаемого.

Дифференцированный подход

Разработкой идеи дифференцированного подхода в области образования занимались В.В. Андронатий [29], Л.В. Базарова [45], П.А. Баранов [49], М.Н. Гладкова [110], С.В. Горшенин [119], Г. Краус [219], Н.В. Останина [306], Г.Н. Погорелова [319], И.З. Унт [434], И.М. Чередов [463], В.К. Шишмаренков [478; 479; 480], И.С. Якиманская [500; 499] и др.

Дифференцированный подход в обучении — это создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента. Его реализация в реальном образовательном процессе рассматривается как основное средство осуществления **индивидуализации образования**, под которой понимается ориентация на индивидуальные особенности обучаемого в процессе учебного взаимодействия.

Дифференцированный подход основан на расчленении учебного материала по уровням сложности, разделении учащихся на группы по способностям, интересам и наклонностям, выделении в технологиях обучения адекватных усвоению учебного материала средств достижения оптимальности и эффективности образова-

тельного процесса. В первую очередь он направлен на решение следующих задач:

- эффективная педагогическая помощь обучающемуся в процессе его образования;
- обучение каждого на уровне его возможностей и способностей;
- приспособление обучения к особенностям различных групп обучаемых;
- обеспечение комфортности учебного процесса для каждого обучаемого и повышение за счет этого качества образования в целом.

В рамках данного подхода различают внешнюю и внутреннюю дифференциацию [24]. Внешняя дифференциация представляет собой разделение обучаемых на стабильно работающие группы, в которых цели, содержание образования, формы и методы обучения систематически отбираются и реализуются с учетом доминирующего типологического признака обучаемых (интереса, творческих способностей, обученности и т.д.). Внутренняя дифференциация осуществляется внутри стабильно работающей группы на временные подгруппы в зависимости от целей обучения и результатов учебной деятельности.

Внутри учебного коллектива может осуществляться уровневая дифференциация или дифференциация по психологическим особенностям обучаемых. При первом типе дифференциации учитывается уровень обученности, познавательные интересы, учебные возможности обучаемого. Дифференциация по психологическим особенностям предполагает учет тех особенностей психики учащегося, которые непосредственно влияют на процесс его образования.

Уровневая дифференциация основывается на определении реальных учебных возможностей личности исходя из ее обучаемости и работоспособности. Под **обучаемостью** понимается восприимчивость к усвоению знаний и способов деятельности, способность к учению, которая характеризуется скоростью процесса формирования знаний, умений. Учебная **работоспособность** рассматривается как физиологическое качество, дополняемое отношением к предмету, к учителю, состоянием здоровья, наличием благоприятных условий в образовательном учреждении и дома, волевыми

усилиями. В проявлении обучаемости и работоспособности традиционно выделяют три основных уровня: низкий, средний или высокий (табл. 3).

Таблица 3

Содержание уровней обучаемости и работоспособности

Уровень	Характеристика	
	обучаемости	работоспособности
Высокий	после первичного объяснения нового материала обучаемый усваивает значительную его часть, выделяет главное	обучаемый стремится расширить, углубить знания, изучить дополнительную литературу
Средний	после первичного объяснения нового материала обучаемый усваивает лишь около половины, но главное выделить не может	обучаемый выполняет обязательный минимум
Низкий	после первичного объяснения нового материала обучаемый почти ничего не усваивает, не может выделить главное	обучаемый сокращает задание

Исходя из учета различных проявлений обучаемости и работоспособности, обучаемые подразделяются на три основные группы: с высоким, средним или низким уровнем учебных возможностей. В соответствии с данными группами организуется учебно-воспитательный процесс (порядок работы на учебном занятии, дополнительное объяснение и повторение, привлечение к контролю более сильных учащихся и т.д.). Характеристика обучаемых групп при уровне дифференциации приведена нами в табл. 4.

Таблица 4

Уровневая дифференциация

Уровень учебных возможностей	Показатель учебных возможностей	
	обучаемость	работоспособность
Высокий	высокая	высокая
	высокая	средняя
	средняя	высокая
Средний	средняя	средняя
	высокая	низкая
	низкая	высокая
Низкий	средняя	низкая

	низкая	средняя
	низкая	низкая

Учет психологических особенностей осуществляется педагогом в соответствии с его подготовкой, опытом, наличием диагностических методик и т.д. В качестве объекта учета могут выступать половозрастные и конституциональные особенности, специфика мышления, памяти, внимания, темперамента и т.д. Учитывая психологические особенности обучаемых, преподаватель может группировать их для совместной деятельности, дозируя учебную информацию, объем помощи, степень сложности заданий и т.д. Примеры формирования групп при дифференциации по психологическим особенностям приведены в табл. 5.

Обязательным условием реализации дифференцированного подхода является систематическая диагностика изменений ключевых показателей обучающихся и их своевременный учет в организации образовательного процесса.

Таблица 5

Дифференциация по психологическим особенностям

Основание дифференциации	Группы
Тип темперамента	Сангвиники, холерики, флегматики, меланхолики
Тип телосложения	Астеники, пикники, атлетики
Канал восприятия	Аудиалы, визуалы, кинестетики
Отношение к учебе	Надежные, уверенные, сомневающиеся, отчаявшиеся

Таким образом, дифференцированный подход обеспечивает создание комфортных условий для обучаемого благодаря учету его индивидуальных особенностей в процессе актуализации творческого потенциала школьников.

Технологический подход

Основы технологического подхода в образовании заложены в исследованиях В.П. Беспалько [60; 61], В.Н. Борисовой [79], В.П. Власова [94], В.Н. Воронина [97], В.В. Гузеева [124; 125; 126], О.В. Елиной [152], М.В. Кларина [192; 193], В.М. Монахова [291;

292], В.Ю. Питюкова [318; 493], Г.К. Селевко [369], Л.С. Седаевой [367], М.П. Сибирской [377; 378], Н.Е. Щурковой [99; 493; 492] и др.

Его сущность заключается в обеспечении такой организации образовательного процесса, которая, во-первых, ориентирована на достижение диагностично поставленной цели, спроектированной с учетом особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса и возможностей образовательного учреждения, и, во-вторых, оптимально алгоритмизирована в отношении образовательных методов, средств и форм, а также информационных, временных и межличностных характеристик.

Как отмечает М.В. Кларин, основное назначение технологического подхода заключается в превращении обучения «в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом» [193, с. 7]. Следование такому пониманию привело ученых к идее максимально возможной управляемости образовательного процесса, предварительной проектируемости его результатов, снижения влияния отдельных негативных факторов (слабой подготовки обучающихся, недостаточного мастерства преподавателя, неудовлетворительного дидактического обеспечения учебно-воспитательного процесса и т.д.).

Ключевым для данного подхода является понятие **педагогической технологии**, которая трактуется как определенная система технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которому способствует совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов и воспитательных средств.

К основным принципам осуществления технологического подхода относят [299]:

- принцип вариативно-личностной организации обучения, предполагающий адаптацию технологии к личностным особенностям обучаемых, их типологическим и индивидуальным свойствам, существенно влияющим на учебную деятельность;
- принцип информационной поддержки обучения, ориентированный на применение в образовательном процессе педагоги-

чески оправданных средств информационной компьютерной техники;

- принцип целостности технологий, предусматривающий использование технологии в соответствии с закономерностями ее развития, комплексного развертывания всех составляющих элементов и др.

Реализация технологического подхода в процессе обучения предполагает осуществление следующих процедур: 1) постановку целей и их максимальное уточнение; 2) подготовку учебных материалов и организацию всего хода обучения в соответствии с учебными целями; 3) оценку текущих результатов и коррекцию обучения, направленных на достижение поставленных целей; 4) заключительную оценку результатов [276, с. 16].

Для идентификации образовательного процесса как технологического необходимо выполнение следующих требований [387]:

- наличие четко заданной цели, т.е. корректно измеримого представления понятий, операций, деятельности обучаемых как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;
- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т.п.);
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе (преподавателя и обучаемых, обучаемых друг с другом), а также их взаимодействия с информационными средствами;
- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и обучаемых, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);

- указание границ правилосообразной и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил;
- применение в учебном процессе новейших средств и способов переработки информации.

Как отмечают исследователи технологического подхода (И.Ф. Исаев, А.В. Лубков, В.В. Маландин, Л.С. Подымова, В.Г. Пряникова, Н.Г. Руденко, Н.К. Сергеев, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов), технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности человека, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости по сравнению с традиционным уровнем, выражавшемся понятием «методика». Технология — не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления [127, с. 36].

Таким образом, технологический подход требует определения таких дидактических процедур, которые бы обеспечивали технологичность процессу актуализации творческого потенциала школьников: задавали диагностичную постановку целей, алгоритмичность учебного взаимодействия, коррекционное сопровождение.

Интегративный подход

Разработка общих основ интегративного подхода осуществлена в исследованиях К.И. Базурова [46], В.С. Безруковой [51; 52], Е.О. Галицких [106; 107], В.Н. Давыдова [133], О.М. Косяновой [215], Н.Д. Кучугуровой [231; 232], А.П. Лиферова [253; 254; 255], Е.Н. Солововой [401], В.П. Топоровского [426], Н.К. Чапаева [460; 461], А.Л. Чекина [462], И.П. Яковлева [507; 508], Н.М. Яковлевой [509; 510], А.Н. Ярыгина [517] и др.

Интегративный подход — это позиция исследования, в соответствии с которой образование рассматривается как процесс и результат педагогической интеграции (межпредметной, внутрипредметной, межличностной, внутриличностной).

Ключевым для интегративного подхода является понятие «интеграция» (в переводе с лат. *integratio* — восстановление, восполнение), которое непосредственно относится к теории систем, и трактуется как состояние связности отдельных дифференцирован-

ных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к этому состоянию [396, с. 495]. Отечественными учеными (А.Н. Аверьяновым, В.П. Каратеевым, Б.М. Кедровым, П.В. Копниным и др.) интеграция трактуется как конкретное выражение синтеза (вводится новое понятие — «интегративный синтез»), методологическая роль которого состоит в углублении единства научного знания [8; 183; 186; 210].

По мнению Е.О. Галицких [106, с. 46], интеграция обеспечивает совместимость научных знаний из разных систем благодаря общей методологии, универсальным логическим приемам современного системного мышления. Такое методологически существенное назначение интеграции, позволяет выделить ключевые возможности применения интегративного подхода в целом. Итак, реализация интегративного подхода позволяет:

- 1) преодолеть аддитивность рассмотрения объекта, при которой одни связи и особенности изучаются изолированно от других, тесно с ними связанных;
- 2) выявить новые стороны и компоненты мышления, постановку новых вопросов, определение смежных проблем;
- 3) снять некоторые противоречия, имеющие место между различными научными областями;
- 4) определить общий язык научного терминологического аппарата;
- 5) сформировать методологическое единство изучения объекта.

Средствами интегративного подхода происходит взаимное обогащение и развитие различных наук вследствие переноса знаний одной научной дисциплины в другую. Это является, безусловно, его сильной стороной.

Реализация данного подхода предполагает осуществление интегративных процессов на четырех основных уровнях [106]:

- 1) межпредметная интеграция — интеграция на уровне основополагающих идей, принципов, методов различных дисциплин, что обеспечивает целостное осознание, понимание сущности созидательной деятельности и методологическую готовность к ее осуществлению;

2) внутрипредметная интеграция, которая направлена на установление смысловых, содержательных, структурных и технологических связей между разделами одной дисциплины. Данный вид интеграции позволяет выявить системообразующие связи, а также связи теории с практикой;

3) межличностная интеграция, характеризующаяся установлением делового сотрудничества и сотворчества через многостороннюю открытость пространства исследовательского диалогического взаимодействия;

4) внутриличностная интеграция, обеспечивающая исследование достижений и формирование нового личностного опыта, что выражается в рефлексивной готовности к деятельности и сформированности профессионального мышления.

Таким образом, интегративный подход при решении проблемы актуализации творческого потенциала школьников предполагает рассмотрение различных аспектов данного процесса как единого целого, которое дает новый качественный результат, новое системное и целостное образование.

Программно-целевой подход

Изначально использование программно-целевого подхода ограничивалось областью экономики производства [9; 114; 305; 477 и др.], однако по мере развития менеджмента образования, он стал разрабатываться и для образовательной отрасли [209; 344; 342; 436 и др.].

Использование данного подхода к исследованию проблем образования отражено в работах Г.А. Вишневской [91], Д.Ф. Ильясова [168; 169], Н.В. Коноплиной [209], В.С. Лазарева [234; 436], Н.П. Лаптевой [236], А.М. Моисеева [289], М.М. Поташника [325; 436], С.А. Репина [342; 343], Г.Н. Серикова [169; 374], П.И. Третьякова [428], В.С. Щербакова [490] и др.

В самом общем виде **программно-целевой подход** представляет собой совокупность исследовательских методов и средств по координации управленческой деятельности в соответствии с целевой программой, направленной на согласование целей с имеющимися ресурсами. Он рассматривается как системный подход к планированию и управлению. Подобное понимание назначения и

сущности программно-целевого подхода позволило исследователям выделить его ключевые характеристики — системность, детерминированность глобальными образовательными целями, программная реализуемость.

Согласно проведенным исследованиям, реализация программно-целевого подхода должна осуществляться с учетом основных принципов управления: направленности на конечный результат, комплексности, конкретности, связи целей и ресурсов, единства отраслевого и территориального планирования и др. При этом его осуществление предусматривает объединение в интегративном представлении целей, сроков, руководства, управления и исполнения. Между ними устанавливаются связи, обеспечивающие взаимодействие в составе целостного образования.

Основным средством достижения цели при использовании программно-целевого подхода выступает **целевая комплексная программа**, которая представляет собой комплекс мер, направленных на достижение заданных конечных результатов и решение конкретных общественных проблем [305, с. 268]. По мнению С.А. Репина, ее характеризуют следующие признаки:

- соответствие цели развития образовательной системы;
- временное организованное единство субъектов реализации;
- интеграция видов деятельности на всех этапах реализации программы;
- интеграция содержательной, технологической, социально-психологической, управленческой сторон образования;
- относительная целостность и самостоятельность в экономическом, кадровом, содержательном, управленческом аспектах [342, с. 8].

Комплексная целевая программа представляет собой директивный документ, содержащий совокупность (систему) экономических, технико-технологических, научно-исследовательских, проектно-конструкторских, организационных, идеологических и других мероприятий, направленных на достижение определенной цели.

В содержательном плане целевые комплексные программы определяют, во-первых, исходное состояние системы, во-вторых,

образ ее желаемого будущего состояния, в-третьих, состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему состоянию.

Разработка целевой комплексной программы, как результат реализации программно-целевого подхода, предполагает отражения ее целевого, структурно-организационного, деятельностного, процессного и функционального аспектов, которые должны находиться в тесной взаимосвязи и раскрываться в комплексе.

При этом целевой аспект комплексной программы задает ориентиры управления и требует проведения их декомпозиции для всех уровней организации. Структурно-организационный аспект отражает специфику аппарата руководства, коллегиальных органов управления, органов студенческого самоуправления. Деятельностный — предполагает раскрытие особенностей объекта, субъекта, методов, средств и результата. Процессный аспект требует характеристики элементов и этапов управления, а функциональный — охватывает все виды функций, обеспечивающих достижение общей цели (информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная).

В современной теории управления образованием целевые комплексные программы подразделяются на два вида: программы развития образовательных систем и образовательные программы. Основное назначение программ развития состоит в отражении перспектив развития образования на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, а также на уровне отдельного образовательного учреждения. Кроме того, программы развития призваны обеспечивать ориентацию субъектов на их реализацию. Образовательная программа представляет собой документ, в котором фиксируются цель и задачи курса, определяется основное содержание образования, объем знаний и умений, подлежащих усвоению, а также особенности организации занятий и их методическое обеспечение.

Отсюда следует, что режим развития образовательной системы отражается в целевых комплексных программах развития, а режим функционирования — в образовательных программах. Основная их роль сводится к оказанию позитивного влияния на обра-

зовательное пространство. Поэтому только согласованность целевых комплексных программ способна обеспечивать целостность системы образования.

В общей технологической схеме программно-целевого управления можно выделить три основных этапа:

- формирование целевой программы;
- планирование ее выполнения;
- управление ее реализацией.

На первом этапе речь идет о формировании и упорядочении системы целей, а затем – формировании и упорядочении системы задач и операций. На этом основании создаются варианты целевой программы с последующим выбором наиболее оптимального из них. На втором этапе решаются свои задачи:

а) упорядочение операций по времени (например, построением сетевого графика);

б) оценка временных характеристик операций и программы в целом;

в) определение вероятности выполнения программы в директивный срок;

г) формирование окончательного календарного плана выполнения программы.

На третьем этапе производятся организационные изменения информационного обеспечения, стимулирования.

Итак, согласно данной технологической схеме, определяющим моментом программно-целевого управления (подхода) является разработка целевой программы, поскольку последующее всецело зависит от первого этапа.

Таким образом, реализация программно-целевого подхода сводится к обоснованию и построению целевой комплексной программы по решению поставленной в исследовании проблемы. Его применение при решении проблемы актуализации творческого потенциала школьника позволяет задать стратегию педагогического влияния на личность школьника описать поэтапные результаты, которые должны быть получены, чтобы процесс актуализации творческого потенциала можно было бы считать оптимальным.

Партисипативный подход

Основы партисипативного подхода разработаны П. Драккером [142], Дж. Коулом [216], Э. Лоуком [520], А.А. Пелипенко [313], Д. Пью [523], Д. Симмонсом и В. Мерсом [379], Д.С. Синком [381], Г.В. Щекиным [489] и др. В теории педагогики идеи партисипативного подхода развивались в исследованиях Т.М. Давыденко [132], Т.В. Орловой [303], М.А. Понеделковой [322], М.В. Романовой [351], С.Л. Суворовой [412; 413], О.С. Тоистевой [425] и др.

В научной литературе [381] «партисипация» понимается как альтернатива авторитарности, директивности, принуждения, реализуемая в следующих направлениях:

- поиски согласия, попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех членов группы;
- совместное принятие решений;
- действенное делегирование прав;
- совместное выявление проблем и соответствующих действий для их решения;
- создание установок, механизма улучшения сотрудничества между субъектами деятельности.

Партисипация трактуется нами, как принцип управления, предполагающий ориентацию совместной деятельности на сотрудничество, обеспечение коллективной ответственности, соуправления.

Сущность **партисипативного подхода** заключается в ориентации взаимодействия субъектов образовательного процесса на соуправление, которое выражается в совместном принятии решения о способах, формах деятельности, осуществлении сотрудничества преподавателя и обучаемого, неформальное делегирование полномочий с целью саморазвития участников процесса образования. Отсюда следует, что партисипативный подход предполагает учет интересов, потребностей и особенностей субъектов образования, признание уникальности каждой личности в отдельности и коллектива в целом.

При реализации партисипативного подхода целесообразно учитывать следующие основные требования:

- открытое взаимодействие участников образовательного процесса;
- интенсивность и насыщенность учебной деятельности;
- соуправление процессом взаимодействия при решении учебных задач;
- включение обучающихся в коллективную деятельность.

Ориентация образовательного процесса на партисипативные принципы обеспечивает, прежде всего, повышение качества управления, обусловленное, во-первых, углублением и расширением взаимодействия субъектов образования, во-вторых, повышением комфортности образовательного процесса в целом, в-третьих, формированием необходимых для продуктивной совместной работы личностных качеств участников взаимодействия, в-четвертых, максимально эффективным использованием возможностей для решения поставленной проблемы.

Партисипативный подход позволяет сосредоточиться на рассмотрении связей между субъектами деятельности и выявлении соответствующих особенностей их взаимодействия, повышающих эффективность исследуемого процесса. Результатом его реализации является построение партисипативной модели исследуемого процесса, которая раскрывает особенности взаимодействия субъектов, построенного на основе педагогической партисипации.

Методологическое значение построения данного вида модели состоит в характеристике того, каким образом, при помощи чего и на какой основе осуществляется совместная деятельность субъектов. Комплексно отражая среду, в которой реализуется взаимодействие субъектов образовательного процесса, партисипативная модель должна включать множество разнообразных характеристик: принципы, механизмы, формы и методы партисипативного взаимодействия субъектов, а также его функциональное наполнение.

Для каждого конкретного предмета исследования содержание партисипативной модели будет свое. Тем не менее, считаем целесообразным привести примеры ее возможного наполнения. Так, в качестве принципов партисипативного взаимодействия могут выступать принципы ориентации на самостоятельность, обратной связи, интенсивности и насыщенности учебной деятельности, открытого взаимодействия участников образовательного процесса и

др. К механизмам партисипативного взаимодействия могут быть отнесены деловое проектирование, поощрение творческой активности и др., к формам — индивидуальные, групповые или массовые, а к методам — обсуждение, делегирование полномочий и ответственности, формирование общественного мнения и др.

Таким образом, партисипативный подход как методологический аппарат исследования позволяет изучить актуализацию творческого потенциала шаольника с точки зрения процесса продуктивного взаимодействия его субъектов через описание возможностей повышения его эффективности и предполагает построение партисипативной модели исследуемого явления.

Культурологический подход

Исследованиям в области культурологического подхода посвящены работы В.С. Библера [64; 65], К.Ю. Богачева [72], Г.И. Гайсиной [105], В.В. Гуры [128], М.С. Кагана [173], Н.Б. Крыловой [221; 222], Г.И. Ловецкого [257], Э.С. Маркаряна [267; 268; 269], Ф.И. Собянина [395] и др.

Основополагающее для данного подхода понятие «культура» не имеет единого толкования. Традиционно она трактуется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определенный уровень его развития. В образовательном контексте культурой называется уровень развития личности, характеризуемый мерой освоения накопленного человечеством социального опыта и способностью к его обогащению [92, с. 145]. Культура представляет собой основной инструмент для вхождения субъекта в то или иное человеческое сообщество и бесконфликтного существования в нем.

Научный статус культурологического подхода определяется исследованием образования в качестве внутреннего стержня культуры, интегрирующего элемента всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания. Поэтому суть культурологического подхода заключается в построении образовательного процесса с учетом культурного наследия, норм, ценностей, доминировании культурно значимого взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

В настоящее время именно культурологический подход детерминирует представление об образовательных ценностях, об ориентации принципов и содержания учебного процесса на культурный и витагенный опыт обучающихся, о культурных основах обучения и воспитания, о критериях продуктивности и творческой деятельности субъектов образовательного процесса [413]. Широкое распространение культурологического подхода при исследовании проблем образования привело к созданию его разнообразных модификаций. Так, Н.Б. Крыловой [221] выделены:

- кросс-культурный подход, отражающий совокупность методов описания, сравнения и изучения культурных различий сообществ, особенностей влияния социокультурной среды на личность, а также индивидуального культурного опыта на психику и деятельность;
- культурно-исторический подход, основу которого составляет идея интериоризации человеком социально-символической, опосредованной знаками деятельности, процесс и результат которой составляют суть присвоения ценностей культуры;
- интегративный культурфилософский подход, соединяющий идеи культурологии и культурной антропологии с концепциями современных гуманитарных и естественнонаучных дисциплин;
- неклассический подход, представляющий собой синтез идей общей психологии, культурной психологии и философской антропологии, избегающий прямых связей человека и культуры.

Культура – это интегративная категория, являющая собой личностную систему, составные компоненты которой недостаточно исследованы педагогической наукой. По нашему мнению, в культуру в качестве источников и в то же время составных частей входят: академическая (научная) культура, философская, рефлексивно-методологическая, политическая, правовая, нравственно-этическая, эстетическая, исследовательская культуры, артистическая выразительность. Все они по отношению к личностной культуре являются видовыми. Каждая из них выполняет определённую роль в становлении личности и имеет определённые функции. Именно в том, что они являются одновременно и источниками, и

составными частями личностной культуры и заключается возможность их диалектического «снятия» в последней.

Личностная культура - феномен, имеющий собственную качественную определённость. Она представляет собой результат множества конкретно-исторических и социально-гносеологических взаимодействий. Объективной основой этих интегративных процессов является целостность общественного бытия и процесса личностного становления.

Содержание личностной культуры нестабильно. Оно находится в тесной взаимосвязи с функционированием общества. Особенно нестабильны те элементы личностной культуры, которые связаны с общей культурой и общечеловеческими ценностями. Именно через посредство этих элементов личность ребёнка адаптируется к ситуации и проявляет себя в этой ситуации.

Кратко остановимся на каждой из подсистем личностной культуры.

Академическая культура. Знание школьником основ наук - это необходимый компонент успешности учебной работы. Сейчас необходимо в целях активизации познавательной деятельности учащихся широко применять такие технологии, которые бы оптимально формировали такие знания, которые потребуются в дальнейшей жизни. По нашим наблюдениям, необходимость повышения уровня академических знаний и академической культуры особенно актуальна для современных школьников, потому что именно они неизбежно столкнутся с обилием информации и будут вовлечены в упорную борьбу носителей различных концептуальных направлений. Мы считаем, что школьнику крайне необходимо знакомиться с содержанием академических журналов, монографий и из всех публикуемых материалов особенно выделять дискуссии и «круглые столы».

Философская культура. Многие явления реальной жизни в историческом плане возвращаются к нам, но на новой основе, на новом витке спирали. В современном обществе наблюдается ренессанс рационализма. Проверку разумом на прочность должны выдержать те понятия и теоретические положения, которые ещё

вчера казались аксиомами. В этом одна из особенностей нового мышления. Но для того чтобы научиться разумно мыслить, человек в процессе своей интеллектуальной деятельности должен овладеть хотя бы азами философской культуры. Разумно мыслящий человек - это философски мыслящий человек. Ещё с большим основанием, чем к такой абстракции, как человек вообще, это относится к педагогу. Его сознание должно не скользить по поверхности явлений, а проникать вглубь. Это позволит установить причинно-следственные связи, рассматривать соотношения и функциональные зависимости между элементами систем.

Педагогика - в высшей степени диалектическая наука. Каждая педагогическая ситуация с её противоречиями индивидуальна, конкретна и носит неповторимый характер. Для разрешения противоречий школьнику необходимо превратить философские знания в методологию познания и исследования. Кроме того, он должен постоянно рефлексировать. Именно предметом философской рефлексии являются вечные проблемы поиска смысла жизни, добра и зла, любви и ненависти, жизни и смерти, прекрасного и безобразного и так далее. В решении этих вопросов современный школьник должен опираться на науку, литературу, искусство, мораль, право и интегрировать их с помощью философской рефлексии.

Важнейшим составным компонентом философской культуры является духовность человека. Без теоретического решения проблемы духовности (особенно светской) невозможна выработка личностью ценностных ориентиров и преодоление того кризисного состояния, в котором находится воспитательный процесс. Мы считаем задачу формирования философской культуры важнейшей в плане формирования личностной культуры. Именно в этой плоскости находится один из магистральных путей гуманизации школы.

Рефлексивно-методологическая культура. В отличие от советского времени философия рассматривается сейчас не как наука о наиболее общих законах развития природы общества и мышления, а как особая форма рефлектирующего сознания. Поэтому с философской культурой тесно связана и логически вытекает из неё

рефлексивно-методологическая культура в качестве составного компонента личностной культуры школьника.

Аналитическая деятельность, постоянная рефлексия – неизбежный спутник деятельности школьника, стремящегося к вершинам личностного развития. Методология (т.е. наиболее обобщённое учение о методах познания и преобразования действительности) является системой и носит иерархизированный характер. Если представить наши знания о реальной действительности в виде пирамиды, в основании которой лежат эмпирические знания, а на вершине её – философско-мировоззренческие знания, то движение вверх через посредство интенсивной формы синтеза от эмпирических знаний к мировоззренческим будет идти через частно-научные, а затем общенаучные знания. Этот процесс называется интеграцией. Результатом его является создание на разных этапах процесса познания новой качественной определённости.

Обратное движение осуществляется через посредство экстенсивного синтеза от мировоззренческих знаний, через общенаучные, затем частно-научные знания к эмпирическим. Этот процесс называется систематизацией. Он не создаёт новой качественной определённости, но на каждом уровне этой методологической иерархии упорядочивает мыслительный процесс. Любое более общее (родовое) понятие выполняет по отношению к менее общему (видовому) понятию методологическую функцию.

Вслед за Спинозой и Декартом мы с полным основанием методологию можем сравнить с фонарём, который в темноте освещает дорогу путнику.

Политическая культура – неотъемлемый компонент личностной культуры. Школа существует в сильно политизированном обществе и отгородиться от политики невозможно. Политическая культура принадлежит одновременно двум системам – системе политических отношений и системе культуры. Как составная часть системы политических отношений политическая культура выражает степень готовности индивидуального или коллективного субъекта к политическим действиям. Как составная часть культуры общества политическая культура раскрывает сущностные силы

человека в процессе его политической деятельности. Она выступает как качественная характеристика политической деятельности. Политическую культуру следует рассматривать и как процесс развития личности, и как его результат. Здесь идёт сопряжение политической культуры с личностной культурой. Политическая культура синтезирует в себе и политические знания, и политическое мышление, и убеждения, и действия. Эти компоненты являются ступенями, по которым идёт восхождение политической культуры от абстрактного к конкретному. Политическую культуру нельзя рассматривать только как субъективное явление, полностью игнорируя её онтологическую сторону. Характеризуя объективное состояние политического субъекта, политическая культура должна рассматриваться в единстве онтологического и гносеологического аспектов, как объективно-субъективное явление. Прогресс в сознании свободы находится в прямой зависимости от роста политической культуры людей. Работа над ростом политической культуры учащихся является важнейшим средством воспитания гражданственности. При формировании политической культуры необходимо оптимально сочетать такие противоречивые тенденции, как социализацию и индивидуализацию личности. Надо избегать одностороннего доминирования того или иного процесса во избежание либо конформизма, либо индивидуализма как результата воспитательного процесса.

Правовая культура. В рамках личностной культуры в тесной связи с политической находится правовая культура. Она выражается не только в наличии определённого объёма правовых знаний, но и в умениях и навыках применения этих знаний на практике. Правовая культура предполагает сознательное отношение школьника к своим правам и обязанностям, глубокое уважение к законам и нормам морали, потребность их точного соблюдения, непримиримость по отношению к правовому нигилизму и скептицизму. Правовая культура в значительной степени формируется на базе общей культуры. Вместе с тем она требует обязательного, целенаправленного, систематического правового воспитания.

Становление правовой культуры – процесс длительный и противоречивый. Эффективность её формирования достигается при наличии определённых условий, которыми являются комплексный подход, правовая направленность изучения общественных и вообще гуманитарных предметов, содействие трансформации общественно-правовых ценностей в личностные и включение их в структуру личности, включение молодёжи в деятельность, имеющую правовую направленность. Только реализация всей совокупности условий в деле формирования правовой культуры как компонента педагогической культуры позволит достичь положительных результатов.

Нравственно-этическая культура. Нравственно-этическая культура присутствует в снятом виде во всех культурах – составных частях педагогической культуры. Нравственность является естественным свойством здоровой человеческой личности, необходимым условием всякой общественной жизни. Нравственная регуляция поведения присуща каждому обществу, каждому классу, социальному слою и даже самой маленькой группе. Такой высокий удельный вес нравственных норм в общественной жизни объясняется тем, что сущность морали в конечном счёте сводится к подчинению (в разной его степени) интересов личности интересам общества.

Для успешного решения проблем нравственного воспитания эти два направления должны сближаться между собой, так как разобщённость этики и педагогики приводит к отрыву первой от решения практических задач, а второй к отрыву практических рекомендаций от философско-теоретической базы.

В отличие от права, социальная регуляция которого основывается на государственном принуждении, мораль основывается на убеждении и добровольном следовании привычкам, традициям, регулирующим воздействие общественного мнения.

Специфическими понятиями морального сознания являются добро и зло, долг, совесть, честь, достоинство и т.д. У человека должны быть сформированы нравственные принципы и выработана привычка нравственного поведения.

Сложность нынешней ситуации в сфере нравственно-этического воспитания состоит в том, что в условиях становления частной собственности мораль, как средство обеспечения общего блага оказывается оттеснённой на второй план. На авансцену выступают частные интересы, находящиеся, как правило, в явном противоречии с моралью.

Эстетическая культура. Эстетическая культура является составной частью личностной культуры. Эстетикой называют философскую науку о прекрасном в действительности и искусстве, об особенностях познания и преобразования мира по законам красоты, об общих закономерностях искусства, художественного творчества и эстетического воспитания человека». Эстетика изучает различные закономерности взаимодействия человека с действительностью. Причем каждый школьник вырабатывает к миру свое собственное неповторимое отношение, оказывающее влияние на все сферы жизни и деятельности людей. В отличие от нравственных отношений, изучаемых этикой и охватывающих лишь сферу взаимных отношений людей, эстетические отношения людей к действительности являются всеобъемлющими. В них, как в капле воды, отражается чувственно-эмоциональный опыт человечества. Эстетическое отношение человека к действительности — это процесс не только познания мира, но и преобразования его в соответствии с эстетическим идеалом, который носит исторический, постоянно развивающийся характер.

Образное воплощение эстетических категорий находит место в искусстве. Развитие искусства породило категорию «художественного», отражающую результаты специфической образной формы эстетического познания. Эстетизация со временем должна охватить все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и интеллектуальной. Научное мировоззрение немислимо без системы эстетических представлений, способствующих гармонизации мира.

Речевая культура. В тесной связи с эстетической находится речевая культура. Школьник должен уметь говорить чётко, грамотно, красиво, правильно расставлять ударения в словах. В речи не должно быть лишних слов и оборотов речи, которые при частом

употреблении приобретают характер слов-паразитов. Необходимо помнить, что ничто так не свидетельствует об общей культуре и духовном облике человека, как его речь.

Исследовательская культура. Широкий размах в школах приобрела научно-исследовательская деятельность учащихся. В конференциях НОУ на муниципальных уровнях участвуют сотни ребят. Но к исследовательской деятельности необходимо готовиться. Школьник должен владеть или, по крайней мере, быть знаком с такими теоретическими методами в опытно-экспериментальной работе, как историко-генетический метод, моделирование, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, типологизация, абстрагирование, ассоциация, аналогия, интегрирование, систематизация, методы констатирующего и формирующего эксперимента, качественный анализ данных и их количественная обработка и т.д. Если школьник будет всем этим владеть, то в будущем, обучаясь в ВУЗах, они будут испытывать гораздо меньше трудностей при работе над курсовыми, дипломными, магистерскими исследованиями.

Реализация культурологического подхода в процессе личностного становления предполагает работу в следующих направлениях:

- ориентация личности в культурных ценностях;
- осмысление и присвоение личностью культурных ценностей;
- овладение личностью социокультурным пространством;
- осознание личностью своей индивидуальности, ценности;
- развитие рефлексивной культуры личности на основе самоконтроля;
- включение личности в процесс культурообразования [147].

В результате реализации данного подхода в условиях образовательного процесса обучаемыми осуществляется освоение мировой культуры, у них формируется правильное отношение к культурному наследию человечества, развиваются личностные качества, обеспечивающие создание новых культурных ценностей. Формирующаяся личность, таким образом, является продуктом культуры, ее представителем и носителем [282, с. 110].

Таким образом, реализация культурологического подхода в исследовании проблемы актуализации творческого потенциала школьника предполагает представление значения формируемого у личности вида культуры, а также определение его содержательного наполнения и путей формирования.

Эвристико-алгоритмический подход

Теоретические основы эвристико-алгоритмического подхода обнаруживаются в работах по алгоритмизации обучения. Первой такой работой была монография Л.Н. Ланды [235]. Первые учебные алгоритмы сформулированы в теории подобия. Истоки понятия алгоритма восходят к математике, и является для нее фундаментальным.

Вопросы формирования эвристических процедур деятельности при решении учебных задач в логико-психологическом аспекте исследовались Л.М. Фридманом [449], по мнению которого метод и способ решения задачи зависят от характера решаемых задач. Если эти задачи алгоритмического характера, то и метод их решения может быть представлен в виде учебного алгоритма. Во всех случаях, когда учебный алгоритм не существует, или его составление нецелесообразно для решения данного вида задач, метод их решения может быть изложен в форме эвристической схемы.

Для целей обучения важно то обстоятельство, что эвристики не гарантируют абсолютного успеха, но они активно формируют стратегию рационального поиска решаемой проблемы. Объективно эвристики могут быть чаще всего выражены в форме «переформулировок учебных проблем, наводящих эвристических вопросов, указаний, советов, средств наглядности, аналогий, которые или снижают трудность учебной проблемы до соответствующего уровня творческого развития ученика, или создают благоприятные условия для «микрообучения» и «микроразвития», расширяя тем самым «зону» ближайшего развития ученика до соответствующего уровня трудности учебной проблемы» [25, с. 97].

Говоря об алгоритмическом и эвристическом подходах к становлению определенной деятельности, следует отметить, что только в диалектическом единстве названных подходов можно

предвидеть успех процесса становления у обучающихся познавательной деятельности [75]. Так как их единство обеспечивает развитие творческой личности, умеющей мобилизовать рассудок, разум и интуицию. Личность при этом овладевает логическими приемами деятельности: анализ, синтез, сравнение, выделение главного, систематизация, классификация, доказательство, формулирование определений. Осознаются эвристические методы: генерирование идей, выдвижение гипотез, выделение противоречий и др.

Объективно существующие связи между алгоритмами и эвристиками стали основой рождения эвристико-алгоритмического подхода. В литературе нет единого понимания эвристики. Д. Пойа считает, что эвристики изучают приемы, с помощью которых делаются открытия. А. Ньюэлл, Г. Саймон, Д. Шоу определяют эвристику, как правило, сокращающее число потенциальных вариантов перебора. Л.В. Брушлинский не находит различий между эвристикой как наукой и психологией мышления. В.Н. Пушкин отождествляет термины «творческий» и «эвристический» [336]. По мнению О.К. Тихомирова творчество есть результат деятельности, эвристики же – не продукт, а организация процесса получения этого продукта [424].

Эвристико-алгоритмический подход как единство алгоритмического и эвристического подходов, как взаимосвязанное использование в процессе обучения алгоритмических и эвристических средств, должен обеспечить развивающее обучение.

Итак, мы будем исходить из выделения эвристико-алгоритмического подхода как одного из возможных подходов в дидактике, с одной стороны, существующим в реальной действительности, а с другой стороны – в ряду других подходов.

Эвристика, как и алгоритм, выступает средством овладения способами деятельности. Поэтому данные понятия в педагогике используются как рядоположенные, но существующие на противоположных полюсах. Педагогика данными понятиями оперирует только как средствами обучения и учения. Привнесение в педаго-

гику других функций алгоритмов и эвристик, не свойственных им именно в педагогике, создает много неоднозначных толкований.

Исследователи эвристико-алгоритмического подхода, такие как З.М. Большакова [76], Г.А. Дзида [137], Н.Н. Тулькибаева [431], А.В. Усова [439], Л.М. Фридман [449], А.В. Хуторской [456] алгоритмичность и эвристичность творческой деятельности считают составляющими диалектического процесса любой исследовательской деятельности, которая обеспечивает функционирование и управление творчества.

Таким образом, эвристико-алгоритмический подход при решении проблемы актуализации творческого потенциала школьника позволяет структурировать учебную деятельность учащихся через действия алгоритмического и эвристического характера.

Заключение

Актуальность проблемы актуализации творческого потенциала школьника определяется наличием противоречий и несоответствий: между востребованной современным обществом личностной инициативой, необходимостью учащимся самостоятельно, творчески актуализировать свои способности и стремлением системы образования ограничить проявление самостоятельности, творчества учеников рамками изучаемого материала, общепринятыми способами решения учебных заданий; между имеющимися исследованиями по проблемам актуализации творческого потенциала, развития творческих способностей учащихся, формирования творческой деятельности школьников, в которых творческий потенциал, творческие способности, творческая деятельность учащихся рассматриваются имплицитно, и возрастающей потребностью педагогики в разработке методологии, теории, а также практики актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе школе как самостоятельного предмета исследования; между возможностями начальной школы в технологическом обеспечении актуализации творческого потенциала школьников и реальной практикой организации образовательного процесса в начальной школе, ориентированного, прежде всего, на усвоение и воспроизведение учебного материала.

Сущность актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе заключается в постоянном переходе совокупности творческих способностей и психических новообразований школьников из потенциального состояния в актуальное, из состояния возможного в действительное, в итоге побуждающем школьников к проявлению творческой индивидуальности. Партнерское взаимодействие учителя и школьников, проявляющиеся в активизации субъектов образовательного процесса, определении способов творческой деятельности, применении необходимых методов решения проблемных ситуаций, коррекции творческой деятельности на основе рефлексии определяет содержание актуализации творческого потенциала школьников в образовательном процессе.

Содержание данной монографии может быть использовано при

- выполнении исследований по проблемам повышения качества образования вообще и развития творческого потенциала, в частности;
- организации образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогических работников;
- осуществлении педагогических исследований и внедрении их результатов в системе общего образования;
- создании и внедрении технологий и методик актуализации творческого потенциала школьников;
- разработке новых концепций, отражающих субъектно-предметную специфику и условия современной педагогической ситуации;
- исследовании проблем в теории педагогики, связанных с методологическим развитием взглядов на содержание процесса актуализации творческого потенциала учащейся молодежи.

Библиография

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абчук В.Я. и др. Введение в теорию выработки решений. – М.: Наука, 1972. – 339 с.
4. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1994. – 135 с.
5. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: Учеб. пособие. – М.: МИСИС, 1989. – 167 с.
6. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – М.: Наука, 1982. – 199 с.
7. Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
8. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
9. Аганбегян А.Г. и др. Опыт программно-целевого управления предприятиями. – М.: Экономика, 1989. – 254 с.
10. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 357 с.
11. Азгальдов Г.Г. и др. Квалиметрия — наука об измерении качества продукции // Стандарты и качество. 1968. № 1. – С. 34–35.
12. Аكوпова М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в высшей школе. – СПб.: Наука, 2003. – 180 с.
13. Аكوпова М.А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2004. – 368 с.
14. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 5. – С. 63-70.
15. Алексейчик К.В. Системный анализ социальной самоорганизации: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 1992. – 150 с.

16. Альтшуллер Г.С. Как научиться изобретать. – Тамбов : Книжное издательство, 1961. – 58 с.
17. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М. : Наука, 1979. – 175 с.
18. Амиров Э.Б. Социально-психологическая самоорганизация научных коллективов в разных ситуациях совместной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1989. – 21 с.
19. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя. – Киев: Освита, 1991. – 111 с.
20. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд-во «Дом Ш. Амонашвили», 1996. – 496 с.
21. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 496 с.
22. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Педагогика, 1968. – 334 с.
23. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
24. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 321 с.
25. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
26. Андреев Г.И., Смирнов С.А., Тихомиров В.А. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности: Учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 272 с.
27. Андреев И.Д. О методах научного познания. – М.: Наука, 1964. – 184 с.
28. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 416 с.
29. Андронатий В.В. Дифференцированный подход к процессу обучения: психолого-педагогический аспект. – Гатчина: Изд-во Ленингр. обл. ин-та эк. и финансов; Научно-образовательный комплекс Гатчины, 2000. – 250 с.
30. Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональных систем. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
31. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / пер. с древнегреч. общ. ред. А.И. Доватура. – М. : Мысль, 1976-1983. – 1983. – Т. 4.– 830 с.

32. Артемьева Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности. – М.: Наука, 1981. – 98 с.
33. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
34. Архангельский С.И., Михеев В.И., Перельцвайг Ю.М. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в практике педагогических исследований. – М.: Знание, 1975. – 42 с.
35. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Прогресс, 1980. – 528 с.
36. Аткинсон Р., Бауэр Г., Кроттерс Э. Введение в математическую теорию обучения. – М.: Мир, 1969. – 486 с.
37. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
38. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
39. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. – М.: Политиздат, 1975. – 408 с.
40. Афанасьев В.Г. Социальная информация. – М.: Наука, 1994. – 199 с.
41. Ахлибинский Б.В. Информация и система. – Л.: Лениздат, 1969. – 199 с.
42. Ахлибинский Б.В. Кибернетика и тайны психики. – Л.: Лениздат, 1966. – 144 с.
43. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
44. Баблянец А. Молекулы, динамика и жизнь. Введение в самоорганизацию материи. – М.: Мир, 1990. – 373 с.
45. Базарова Л.В. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов вуза на основе дифференцированного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2006. – 196 с.
46. Базуров К.И. Интегративный подход к педагогическому процессу: теоретические и прикладные аспекты в контексте этнопедагогических особенностей: Монография. – Майкоп: Адыгея, РИИП Адыгея, 2002. – 111 с.
47. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методиче-

- ские вопросы): Метод. пособие. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
48. Бакшеева Э. П. Педагогическая поддержка самоактуализации студентов в педвузе (в контексте личностно ориентированного подхода): Монография. – Сургут: РИО СургПИ, 2003. – 105 с.
 49. Баранов П.А. Теоретико-методологические основания дифференцированного подхода в постдипломном педагогическом образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2004. – 430 с.
 50. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Дис. ... д-ра пед. наук. – Краснодар, 2002. – 413 с.
 51. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. – М.: Сентябрь, 2004. – 159 с.
 52. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск: СИПИ, 1990. – 188 с.
 53. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: ОАО «Юж-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
 54. Белкин А.С., Ткаченко Е.В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). – Екатеринбург, 2005. – 208 с.
 55. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
 56. Белоновская И.Д. Инженерная компетентность специалиста: теория и практика формирования: Монография. – М.: Дом педагогики, 2005. – 241 с.
 57. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
 58. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалистов // Вестник высшей школы. 1988. № 1. – С. 3–8.
 59. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
 60. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
 61. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

62. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с.
63. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека. – М.: Изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж : МО-ДЭК, 1997. – 416 с.
64. Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
65. Библер В.С. Школа диалога культур: Основы программы. – Кемерово: Алеф, 1992. – 93 с.
66. Библер В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Директор школы. 1997. №3. – С. 66-73.
67. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс: Науч.-исследоват. ин-т школ Мин-ва просвещения Лит ССР, 1971. – 374 с.
68. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
69. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
70. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
71. Блинов Л.В. Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический подход: Дис. ... д-ра пед. наук. – Биробиджан, 2001. – 371 с.
72. Богачев К.Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 214 с.
73. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Изд. центр Академия, 2002. – 320 с.
74. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2. – С.27–34.
75. Большакова З.М. Теоретические основы становления профессионально-педагогической деятельности: монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 292 с.
76. Большакова З.М. Эвристико-алгоритмическая модель педагогической деятельности: монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 223 с.

77. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
78. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д, 2000. – 352 с.
79. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: Учеб. пособие. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 146 с.
80. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
81. Буева Л.П. Человеческий фактор: новое мышление и новое действие: Философ. заметки. – М.: Знание, 1988. – 63 с.
82. Булыко А.Н. Большой словарь иноязычных слов. – М.: Мартин, 2004. – 704 с.
83. Варданын Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 353 с.
84. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. Синергетика и теория социальной самоорганизации. – СПб.: Лань, 1999. – 479 с.
85. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
86. Вершинина Л.В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя: Монография. – Самара: Изд-во СГПУ, 2003. – 148 с.
87. Весна М.А. Педагогическая синергетика: Монография. – Курган: Изд-во КГУ, 2001. – 405 с.
88. Викулина М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации. – Н. Новгород: НГЛУ, 2004. – 296 с.
89. Винер Н. Кибернетика и общество. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 200 с.
90. Вихорева О.А. Развитие самостоятельности старших подростков в процессе исследовательской деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
91. Вишневская Г.А. Педагогические условия гуманизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе

- на основе мотивационного программно-целевого подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2009. – 210 с.
92. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ, 1999. – 538 с.
 93. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996. – 394 с.
 94. Власов В.П. Технологический подход к управлению развитием научно-исследовательской деятельности в педагогическом университете: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 161 с.
 95. Волков, И. П. Приобщение школьников к творчеству [Текст] / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1982. – 136 с.
 96. Волчегорская Е.Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание школьников: методология, теория, практика: Дис. ... д-ра пед. наук.. – Челябинск, 2007. – 346 с.
 97. Воронин В.Н. Интеграция эвристического и технологического подходов в проектировании дидактических комплексов в вузе: Дисс. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 1999. – 331 с.
 98. Воронцов, А. Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [Текст] / А.Б. Воронцов. – М. : ЦПРО Развитие личности, 1998. – 360 с.
 99. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
 100. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 142 с.
 101. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
 102. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т.3. – 368 с.
 103. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – Минск: Современное слово, 1998. – 479 с.
 104. Выготский, Л.С. Проблемы возраста [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1982. – Т.4. – 398 с.
 105. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 366 с.

106. Галицких Е.О. Интегративный подход к профессиональному становлению учителя на этапе вузовской подготовки // Вестник ВГПУ. 1999. № 2. – С. 34–38.
107. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2001. – 264 с.
108. Гафитулин, М. С. Формирование интереса к творческой познавательной деятельности у учащихся младшего школьного возраста на основе АТРИЗ: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гафитулин Марат Семенович. – Челябинск, 1996. – 165 с.
109. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта: психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 244 с.
110. Гладкова М.Н. Интегративно-дифференцированный подход к процессу обучения педагогическим дисциплинам студентов вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2004. – 168 с.
111. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
112. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания [Текст] / Н.М. Гнатко. – М. : Наука, 1994 – 124 с.
113. Гнатышина Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: Монография. – СПб.: «Книжный Дом», 2008. – 424 с.
114. Голубков Е.П. Программно-целевой метод управления. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
115. Гончаров С.З. Логико-категориальное мышление: онтологический, гносеологический и аксиологический аспекты: Дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 2007. – 542 с.
116. Горбачева Д.А. Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств — будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксиологический подход: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 43 с.
117. Горский Ю.М. Информационные аспекты управления и моделирования. – М.: Наука, 1978. – 224 с.
118. Горский Ю.М. Системно-информационный анализ процессов управления. – Новосибирск: Наука, 1988. – 322 с.
119. Горшенин С.В. Дифференцированный подход в подготовке будущих учителей технологии к проектной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Южно-Сахалинск, 2004. – 188 с.

120. Гостев А.Г. Теоретические основы управления развитием муниципального лица: личностно ориентированный аспект. – Челябинск: УралГАФК, 1996. – 216 с.
121. Готт В.С., Землянский Ф.М. Диалектика развития понятийной формы мышления. – М.: Высшая школа, 1981. – 319 с.
122. Грановская, Р. М. Элементы творческой психологии [Текст] / Р. М. Грановская. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 392 с.
123. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
124. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
125. Гузеев В.В. Основа авторской технологии // Народное образование. 1998. № 9. – С. 33–40.
126. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. – М.: Знание, 1995. – 135 с.
127. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / Под общ. ред. В.Л. Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 116 с.
128. Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационно-технологического обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1994.
129. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Лекции о педагогике и педагогике. – Смоленск: СОИУУ, 1997. – 64 с.
130. Гухман В.Б. Информатика в системе философского доказательства: Учеб. пособие. – Тверь: Изд-во Твер. гос. техн. ун-та, 1998. – 276 с.
131. Гухман В.Б. Философия информационного подхода: Монография. – Тверь: Изд-во Твер. гос. техн. ун-та, 2000. – 167 с.
132. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 468 с.
133. Давыдов В.Н. Теория и методика интегративно-проектного подхода в процессе внеурочной работы по химии: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 318 с.
134. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

135. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении [Текст] / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 117 с.
136. Даринская, Л. А. Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Даринская Лариса Александровна. – СПб., 2006. – 424 с.
137. Дзида Г.А. Развитие способностей и решение учебных задач: монография / под ред. Н.Н. Тулькибаевой. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1997. – 188 с.
138. Диалектика и теория творчества / Под ред. С.С. Голдентрихта и А.М. Коршунова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 260 с.
139. Днепров, С. А. Генезис научного педагогического сознания [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Днепров Сергей Антонович. – Екатеринбург, 2000. – 43 с.
140. Докучаев И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры. – М.: Наука, 2009. – 595 с.
141. Донцов А.И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
142. Драккер П. Управление, нацеленное на результаты. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1992. – 192 с.
143. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 368 с.
144. Дубровский Д.И. Психические явления и мозг. Философский анализ проблемы в связи с некоторыми актуальными задачами нейрофизиологии, психологии и кибернетики. – М.: Наука, 1971. – 386 с.
145. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. – М.: 1983. – 340 с.
146. Дуранов М.Е., Гостев А.Г. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие / ЧелГУ. – Челябинск, 1996. – 72 с.
147. Дуранов М.Е., Ломакина И.С. Педагогическое управление обучением студентов как социокультурный процесс: Учеб. пособие. – Челябинск: ЧГАКИ, 2003. – 121 с.
148. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.

149. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Знание, 1994. – 78 с.
150. Евин И.А. Искусство и синергетика. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 164 с.
151. Евин И.А. Синергетика мозга и синергетика искусства. – М.: Геос, 2001. – 163 с.
152. Елина О.В. Технологический подход к управлению развитием колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 198 с.
153. Ерохина Е.А. Развитие национальной экономики: самоорганизационный подход // Материалы второго научного семинара «Самоорганизация устойчивых целостностей в природе и обществе». – Томск: СО РАН, 1998. – 130 с.
154. Жилина А.И. Модель управления подготовкой руководящих кадров системы образования в регионе. – СПб.: ИОВ РАО, 1999. – Кн. I. – 200 с.
155. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 192 с.
156. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
157. Зараковский Г.М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности. – М.: Наука, 1966. – 113 с.
158. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
159. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
160. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: [Текст] : науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.
161. Зеньковский, В. В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 347 с.
162. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

163. Зиновкина, М. М. Креативное инженерное образование. Теория и инновационные креативные педагогические технологии: монография [Текст] / М. М. Зиновкина. – М. : МГИУ, 2003. – 372 с.
164. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. 1996. № 4. – С. 105–109.
165. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учеб.-метод. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
166. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания [Текст] / И. П. Иванов. – М. : Просвещение, 1990. – 177 с.
167. Иванова Т.Ф. Интегративно-факторная модель научно-педагогической подготовки будущих учителей к личностно ориентированному обучению в школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2005. – 420 с.
168. Ильясов Д.Ф. Программно-целевой принцип в планировании: Монография. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2000. – 192 с.
169. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Теория управления образованием: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
170. История философии: Запад – Россия – Восток. Философия XX в. [Текст] / под ред. Н. В. Моторшиловой и А.М. Руткевича. – М. : Греко-латинский кабинет, 2000 – 326 с.
171. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. – М.: Просвещение, 1964. – 248 с.
172. Ительсон Л.Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии. – М.: Знание, 1968. – 60 с.
173. Каган М.С. Философия культуры: Монография. – СПб.: Изд-во «Питер», 1996. – 235 с.
174. Казакевич В.М. Информационный подход к методам обучения // Педагогика. 1998. № 6. – С. 43–47.
175. Казакина М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности: Дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1983.
176. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе: Учеб. пособие к спецкурсу. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1989. – 85 с.

177. Калиниченко, А. В. Педагогические условия развития самоактуализации студентов в процессе изучения иностранного языка: Корейского: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2003. – 211 с.
178. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
179. Калошина, И. П. Психология творческой деятельности [Текст] : учеб. пособие для вузов / И. П. Калошина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 559 с.
180. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъектно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976. – 288 с.
181. Кант, И. Критика чистого разума [Текст] / И. Кант. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
182. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 216 с.
183. Каратеев В.П. Единство научного знания. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1981. – 190 с.
184. Карпов А.В. Психологический анализ процессов принятия решения в деятельности: Учеб. пособие. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 1985. – 80 с.
185. Карпов А.В., Шадриков В.Д. Системная регуляция точности и скорости деятельности в условиях информационного дефицита // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 1980. – С. 32–55.
186. Кедров Б.М. Диалектический путь теоретического синтеза современного естественнонаучного знания // Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973. – С. 9–59.
187. Кедров, Б. М. Диалектический путь теоретического синтеза современного естественнонаучного знания [Текст] / Б.М. Кедров // Синтез современного научного знания. – М. : Наука, 1973. – С. 9-59.
188. Кендэлл М., Стьюарт А. Статистические выводы и связи. – М.: Наука, 1973. – 899 с.
189. Кини Р.Л., Райфа Х. Принятие решений при многих критериях: предпочтения и замещения. – М.: Радио и связь, 1981. – 559 с.

190. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: Учеб. пособие. – М.: Компания Спутник +, 2004. – 103 с.
191. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. – Оренбург: РИО Оренбург. гос. пед. ин-та, 1996. – 188 с.
192. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
193. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
194. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
195. Князева Е.Н. Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
196. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. № 3. – С. 62–79.
197. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. – С. 3–20.
198. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.
199. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
200. Коган М.С. Философская теория ценности. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205с.
201. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр Академия, 2003. – 176 с.
202. Колин К. Информационный подход в методологии науки и научное мировоззрение // Alma mater. 2000. № 2. – С. 16–22.
203. Колин К.К. Фундаментальные основы информатики: Социальная информатика: Учеб. пособие для высш. шк. – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. 349 с.
204. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. А. Коменский ; под ред. И. Д. Чечель. – М. : Изд. дом Амонашвили, 1996. – 221 с.

205. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1999. – 336 с.
206. Конаржевский Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: Учеб. пособие по спецкурсу. – Челябинск: ЧГПИ, 1980. – 93 с.
207. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1986. – 135 с.
208. Кондаков, И. М. Психология: иллюстрированный словарь [Текст] / И. М. Кондаков. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.
209. Коноплина Н.В. Управление развитием педагогического вуза: Монография. – Сургут: РИЦ СурГПИ, 1999. – 242 с.
210. Копнин П.В. Логически основы науки. – Киев: Наукова думка, 1988. – 183 с.
211. Копылова О.В. Влияние индивидуальности обучения на формирование познавательной самостоятельности способных школьников: Дис... канд. пед. наук. – Калининград, 1997. – 295 с.
212. Коростылева, Л. А. Психологические детерминанты самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1998. – 168 с.
213. Коротяев Б.И. Ученье – процесс творческий. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.
214. Костин В.А. Основы энтропийной теории организации: социально-институциональный аспект. – Екатеринбург: УрАГС, 1998. – 202 с.
215. Косянова О.М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 516 с.
216. Коул Дж. Управление персоналом в современных организациях. – М.: ООО «Вершина», 2004. – 352 с.
217. Кохановский В.П., Пржиленский В.И., Сергодеева Е.А. Философия науки: Учеб. пособие. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д.: Издат. центр «МарТ», 2005. – 496 с.
218. Кочнев А.М. Проектирование и реализация подготовки специалистов двойной компетентности в техническом вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1998. – 408 с.

219. Краус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
220. Кручинина Г.А. Дидактические основы формирования готовности будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения: Дис... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 1995. – 501 с.
221. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
222. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
223. Кузнецов М.Е. Педагогические основы личностно ориентированного образовательного процесса в школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Новокузнецк, 2000. – 432 с.
224. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
225. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
226. Кузьмина Н.В. Очерки о психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л. Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
227. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
228. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
229. Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика — теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
230. Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б. Синергетика — новые направления. – М.: Знание, 1989. – 48 с.
231. Кучугурова Н.Д. Формирование основ профессионализма учителя математики: интегративный подход: В 2 ч. – Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 2001. – Ч. 1. – 228 с.
232. Кучугурова Н.Д. Формирование основ профессионализма учителя математики: интегративный подход: В 2 ч. – Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 2001. – Ч. 2. – 132 с.
233. Лазарев В.С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления // Вопросы философии. 2001. № 3. – С. 33–47.

234. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 304 с.
235. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении / под ред. Б.В. Гнеденко и Б.В. Бирюкова. – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.
236. Лаптева Н.П. Управление общеобразовательным лицеем на основе программно-целевого подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2004. – 179 с.
237. Ларионова Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вузов: Монография. – Челябинск: ЧГАУ, 2004. – 169 с.
238. Ларичев О.И. Наука и искусство принятия решения. – М.: Наука, 1979. – 200 с.
239. Латюшин В.В., Богачев А.Н., Долгова В.И. Воспитание профессионала в педагогическом вузе: Монография. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – Ч. 1. – 300 с.
240. Лежнева, Н. В. Личностно-ориентированное образование в начальной школе [Текст] / Н. В. Лежнева. – Челябинск : МРТ, 2000. – 236 с.
241. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр Академия, 2000. – 320 с.
242. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98-107.
243. Лекторский В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Вопросы философии. 2001. № 2. – С. 56–65.
244. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
245. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983.
246. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 4-36.
247. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. – М., 1981. – 264 с.
248. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
249. Лернер, И. Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления [Текст] / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.

250. Лившиц В.Я., Нечаев Н.Н. Деятельность преподавателя как развивающийся процесс / Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 6–22.
251. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию. – М.: Мир, 1974. – 550 с.
252. Липков А.И. Проблема художественного воздействия: принцип аттракциона. – М.: Наука, 1990. – 240 с.
253. Лиферов А.П. Глобальное образование — путь к интеграции мирового образовательного пространства. – М.: Пед. поиск, 1997. – 106 с.
254. Лиферов А.П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира: Типология, сравнительный анализ. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1997. – 51 с.
255. Лиферов А.П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. В 2 тт.– Рязань, 1997. – Т. I. – 336 с.
256. Лихолетов, В. В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1993. – 403 с.
257. Ловецкий Г.И. Культурологический подход в образовании. – Калуга: Изд-во Н. Бочкаревой, 1998. – 153 с.
258. Логика и методология науки. Философские вопросы естествознания. – М.: Наука, 1973. – 245 с.
259. Логико-философский анализ аппарата науки: Сб. статей / Отв. ред. М.В. Попович. – Киев: Наукова думка, 1977. – 226 с.
260. Ломкина И.С. Теоретико-аксиологические основы формирования профессиональной компетентности специалистов в вузе (социокультурный аспект): Монография. – М.: Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шохова, 2003. – 321 с.
261. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
262. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
263. Лук, А. Н. Мышление и творчество [Текст] / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976. – 144 с.
264. Лукьянов В.Г. Изучение проблемы ценностей в современной философии //Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века: Материалы международной науч. конференции.

- 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Серия «Symposium». Выпуск № 12. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 221-224.
265. Лукьянова М.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 2004. – 604 с.
266. Макаренко, А. С. Проблемы школьного воспитания Опыт пед. работы (1920-1935) / А. С. Макаренко. – М. : Прогресс, 1986. – 197 с.
267. Маркарян Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1973. – 146 с.
268. Маркарян Э.С. Очерки теории культуры. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1969. – 228 с.
269. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
270. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международ. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
271. Мартынов Б. В. Самоактуализация человека: обновляющееся понимание [Текст] : монография / Б. В. Мартынов. – Ростов н/Д., 2005. – 179 с.
272. Марченко Е.К. Методы квалиметрии в педагогике. – М.: Знание, 1979. – 33 с.
273. Масленников А.С. Диалектика отражательных процессов в нервных анализаторах. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1975. – 161 с.
274. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] : рук. разработчика : [пер. с англ.] / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
275. Матейко А. Условия творческого труда. – М.: Мир, 1970. – 300 с.
276. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое о-во России, 1999. – 96 с.
277. Матюшкин, А. М. Загадка одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин. –М. : Школа-Пресс, 1993. – 224 с.
278. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

279. Махмутов, М. И. Проблемное обучение [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
280. Мелик-Гайказян И.В. Информационные процессы и реальность. – М.: Наука. Физматлит, 1997. – 191 с.
281. Мелик-Гайказян И.В. Методологические исследования информационных процессов: Дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1995. – 293 с.
282. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 268 с.
283. Мизинцев В.П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике. – М.: Знание, 1977. – 52 с.
284. Мизинцев В.П. Проблема аналитической оценки качества и эффективности учебного процесса в школе: Учеб. пособие. – Куйбышев: Куйбышев. гос. пед. ин-т, 1979. – Ч. 1. – 107 с.
285. Миронова М.Д. Модульное обучение как способ реализации индивидуального подхода: Дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 1993. – 224 с.
286. Миронова Н.И. Социальная динамика: метаморфозы самоорганизации и управления: Монография. – Челябинск: Челяб. Дом печати, 2005. – 173 с.
287. Мирский, Э. М. Проблемное обучения и моделирование социальных условий научного творчества : научное творчество [Текст] / Э. М. Мирский. – М. : Наука, 1969. – 446 с.
288. Михеев В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: Научн.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
289. Моисеев А.М., Капто А.Е., Лоренсов А.В., Хомерики О.Г. Нововведения во внутришкольном управлении: Науч.-практ. пособие для рук. образоват. учреждений и территориальных образоват. систем. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 272 с.
290. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. – М.: Наука, 1987. – 303 с.
291. Монахов В.М. Педагогическая технология профессора В. Монахова // Педагогический вестник. 1996. № 11–12.
292. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения // Сов. педагогика. 1990. № 7. – С. 17–22.
293. Мошинская Л.Р. Вероятностное прогнозирование в речевой деятельности. Возрастная динамика: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981. – 16 с.

294. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного: Введение. – М.: Мир, 1990. – 342 с.
295. Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. – М.: Мир, 1979. – 512 с.
296. Новинский И.И. Понятие связи в марксистской философии. – М.: Высшая школа, 1961. – 200 с.
297. Ньюэлл, А. Процесс творческого мышления: психология мышления [Текст] / А. Ньюэлл, Дж. С. Шоу, Г.А. Саймон. – М.: Прогресс, 1965. – С. 66-78.
298. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Научная школа В.Г. Рындак. [Текст] : монография / под общ. ред. В.Г. Рындак. – Екатеринбург : Ур. отделение РАОЛ, 2002. – 394 с.
299. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
300. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 302 с.
301. Одаренные дети [Текст] / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
302. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
303. Орлова Т.В. Партициптивные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 196 с.
304. Осипов Г.В., Андреев Э.П. Методы измерений в социологии. – М.: Наука, 1977. – 183 с.
305. Основы социального управления: Учеб. пособие / А.Г. Гладышев и др. – М.: Высшая школа, 2001. – 271 с.
306. Останина Н.В. Развитие готовности учителя к осуществлению дифференцированного подхода в профессионально-педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2002. – 183 с.
307. Ошанин Д.А. Предметное действие как информационный процесс // Вопросы психологии. 1970. № 3. – С. 34–50.
308. Панченко В.М. Теория систем. Методологические основы. – М.: МИРЭА, 1999. – 96 с.

309. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов и др. – М.: Издат. центр «Академия», 1998. – 512 с.
310. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
311. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М. : Изд. Дом Восток, 2003. – 274 с.
312. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
313. Пелипенко А.А. Генезис смыслового пространства и онтология культуры // Человек. 2002. № 2. – С. 6–21.
314. Пер Бак, Канн Чен. Самоорганизационная критичность // В мире науки. 1991. № 3. – С. 16–24.
315. Петров А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: Дис. ... д-ра пед. наук. – Киров, 2006. – 214 с.
316. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1997. – 268 с.
317. Петровский, А. В. Введение в психологию [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Академия, 1995. – 494 с.
318. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»; «РОСПЕДАГЕНТСТВО», 1997. – 176 с.
319. Погорелова Г.Н. Дифференцированный подход к формированию ценностных представлений студентов технической специализации: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2001. – 196 с.
320. Поляков С.Д. Школа: поиск в пути : кн. для учителя : из опыта работы. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
321. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
322. Понеделкова М.А. Партиципация управления в системе высшего образования: Дис. ... канд. социол. наук. – М., 2002. – 181 с.
323. Пономарев, Я. А. Психология творчества [Текст] / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1988. – 330 с.

324. Пономарев, Я. А. Рефлексия в развитии творческого мышления [Текст] / Я. А. Пономарев // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – №6. – С. 158-159.
325. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (В вопросах и ответах). – М.: Пед. о-во России, 2002. – 352 с.
326. Пригожин И.Р. От существующего к возникающему: время и сложность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.
327. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Время, хаос, квант: к решению парадокса времени. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 239 с.
328. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
329. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. – 131 с.
330. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под общ. ред. С.Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
331. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории [Текст] : под ред. А. В. Брушлинского. – М., 1997. – 568 с.
332. Психология [Текст] : словарь / сост. Л. А. Карпенко, под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
333. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 287 с.
334. Психология труда: Учебник для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. А.В. Карпова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
335. Пугачева Е. Синергетический подход к системе высшего образования // Высшее образование в России. 1998. № 2. – С. 41–45.
336. Пушкин В.Н. Эристика – наука о творческом мышлении. – М.: Политиздат, 1967.
337. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: ЛОГОС, 2002. – 387 с.
338. Равкин З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования — одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории // Образование:

- идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М., 1995. – С. 8–35.
339. Равкин З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры. (Концепция исследования: аксиологический аспект) // Педагогика. 1995. № 5. – С. 87–90.
340. Рейтман У.Р. Познание и мышление: Моделирование на уровне информационных процессов. – М.: Мир, 1968. – 400 с.
341. Рензулли, Дж. С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей [Текст] / Дж. С. Рензулли, С. М. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Мол. гвардия, 1997. – С. 214-242.
342. Репин С.А. Программно-целевой принцип управления образованием: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 221 с.
343. Репин С.А. Управление областной образовательной системой: Науч.-метод. пособие. – Челябинск: ЧГПУ, 1997. – 152 с.
344. Репин С.А., Котлярова И.О., Циринг Р.А. Реализация непрерывности педагогического образования: Науч.-метод. пособие. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1999. – 204 с.
345. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М.: Республика, 1998. – 413 с.
346. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию : становление человека [Текст] : рук. разработчика : [пер с англ.] / К. Роджерс; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Издательская группа Прогресс, 2001. – 480 с.
347. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя [Текст] / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.
348. Розанов, В. В. Сумерки просвещения [Текст] / В. В. Розанов, В. Н. Щербаков. – М. : Педагогика, 1990 – 620 с.
349. Розенберг Н.М. Проблемы измерений в дидактике. – Киев: Віща школа, 1979. – 175 с.
350. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск, НГУ, 1998. – 292 с.
351. Романова М.В. Развитие информационной компетентности студентов университета на основе конструктивистского подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 172 с.
352. Ропиков Н.И. Категория цели: проблемы исследования. – М.: Мысль, 1980. – 127 с.

353. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Госучпедизд, 1946. – 704 с.
354. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
355. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101-108.
356. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
357. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. – Киев: Наукова думка, 1987. – 156 с.
358. Рындак, В. Г. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя в процессе освоения педагогических инноваций [Текст] / В. Г. Рындак, Л. В. Мещерякова. – М.: Пед. вестн., 1998. – 116 с.
359. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. И. Савенков. – М. : Изд. центр Академия, 2000. – 232 с.
360. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] : учеб. пособие / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.
361. Сагатовский В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / Системные исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 52–68.
362. Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.
363. Садовский В.Н. Общая теория систем как метатеория. – М.: Наука, 1971. – 30 с.
364. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
365. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – М.: Наука, 1979. – 264 с.
366. Санникова, А. И. Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Санникова Анна Илларионовна. – Оренбург, 2002. – 386 с.

367. Седаева Л.С. Технологический подход к процессу обучения в профильных образовательных учреждениях: Дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 211 с.
368. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. – С. 138–143.
369. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
370. Семенюк Э.П. Общенаучные категории и подходы к познанию: Филос. анализ. – Львов: Вища школа, 1978. – 175 с.
371. Сергеева, О. П. Педагогическое обеспечение профессиональной самоактуализации личности будущего педагога : На материале педагогических колледжей Республики Саха (Якутия) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергеева Ольга Павловна. – Якутск, 2002. – 142 с.
372. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. – С. 16–20.
373. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 164 с.
374. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
375. Сериков Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
376. Серов Н.К. Процессы и мера времени. Проблемы методологии структурно-диахронического исследования в современной науке. – Л.: «Наука», 1974. – 191 с.
377. Сибирская М.П. Профессиональное обучение: педагогические технологии: Учеб. пособие. – СПб., 2000. – 127 с.
378. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: Дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб, 1998. – 357 с.
379. Симмонс Д., Мерс В. Как стать собственником (американский опыт). – М.: Сирин, 1997. – 392 с.
380. Симонов П.В. Потребностно-информационная теория эмоций // Вопросы психологии. 1982. № 6. – С. 44–48.
381. Синк Д.С. Управление производительностью: планирование, измерение, оценка, контроль и повышение. – М.: Прогресс, 1989. – 522 с.

382. Синтез знания и проблема управления / А.Д. Урсул, Н.Т. Абрамова, В.И. Кремянский. – М.: Наука, 1978. – 199 с.
383. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза / Под ред. В.Г. Тимирясова. – Казань: Изд-во «Талигмат», 2001. – 112 с.
384. Слостенин В.А. Аксиологические основания образования // Слостенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 187–194.
385. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 185 с.
386. Слостенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. 1998. № 9. – С. 41–42.
387. Слостенин В.А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования // Слостенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 408–434.
388. Слостенин В.А. Педагогический процесс как система // Слостенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 195–219.
389. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
390. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.
391. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) // Вопросы философии. 2001. № 3. – С. 48–57.
392. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 30–36.
393. Словарь практического психолога: сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
394. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 304 с.
395. Собянин Ф.И. Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе культурологического подхода: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 297 с.

396. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 1599 с.
397. Соколов В.Н. Методологические и теоретические основы педагогической эвристики: Дис. ... д-ра пед. наук. – Самара, 1999. – 464 с.
398. Соколова Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2007. – 351 с.
399. Соколова Н.А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: монография. – Челябинск : МГОУ, 2006. – 251 с.
400. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1996. – 170 с.
401. Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 432 с.
402. Соловьева Т.А. Теоретические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 418 с.
403. Соловьевко К., Пугачева Е. Открытость и самоорганизация в реформе высшей школы // *Alma mater*. 1998. № 5. – С. 3–7.
404. Соснин Н.В. Компетентностный подход в инновационном инженерном образовании: Монография. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. – 182 с.
405. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
406. Степанов Е.Н. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование. – М.: Сфера, 2003. – 123 с.
407. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
408. Стернберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески: основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Мол. гвардия, 1997. – С. 186-213.
409. Столяров В.И. Процесс изменения и его познание. Логико-методологические проблемы. – М.: Наука, 1966. – 252 с.
410. Субач И.А. Организационно-педагогические условия формирования у студентов-заочников профессионально-

- ориентированной самоактуализации: Дис. ...канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2003. – 180 с.
411. Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. – М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 1994. – 168 с.
412. Суворова С.Л. Концепция формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: Монография. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 203 с.
413. Суворова С.Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2005. – 380 с.
414. Суханов А.П. Информация и прогресс. – Новосибирск: Наука, 1988. – 190 с.
415. Суханов А.П. Информация и человек. – М.: Сов. Россия, 1980. – 203 с.
416. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1988. – 272 с.
417. Таланчук Н.М. Воспитание — синергетическая система ориентированного человековедения. – Казань: Дом печати, 1998. – 135 с.
418. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. 1986. № 3. – С. 10–14.
419. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
420. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. – С. 20-26.
421. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
422. Теслинов А.Г. Развитие систем управления: методология и концептуальные структуры. – М.: Глобус, 1998. – 229 с.
423. Типушкова Н.В. Управление научно-методической работой как фактор повышения качества подготовки специалистов в средних профессиональных учебных заведениях инновационного типа: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 199 с.
424. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека: опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 304 с.

425. Тоистева О.С. Формирование готовности будущих социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения в общеобразовательных учреждениях: Дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2003. – 179 с.
426. Топоровский В.П. Интегративный подход к формированию управленческой компетентности директора развивающейся школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 331 с.
427. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: Школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского и др. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
428. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
429. Тубер И.И. Управление качеством подготовки специалистов в учреждении среднего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 176 с.
430. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры – Л.: ЛГУ, 1960. – 156 с.
431. Тулькибаева Н.Н. Эвристико-алгоритмический подход к моделированию деятельности // Материалы регионального постоянно действующего семинара «Методы использования искусственного интеллекта в автоматизированных системах». – Самара, 1991. – С. 39–43.
432. Уварина Н.В. Самоактуализация личности учащихся в творческой деятельности: теоретико-методологические аспекты. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 247 с.
433. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб. : Питер, 2001. – 414 с.
434. Унт И.З. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 188 с.
435. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 448 с.
436. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
437. Урсул А.Д. Информация: Методологические аспекты. – М.: Наука, 1971. – 296 с.
438. Урсул А.Д. Природа информации: Философ. очерк. – М.: Политиздат, 1968. – 287 с.

439. Усова А.В. Методика формирования у учащихся учебных умений и навыков: метод. рекомендации для студентов и учителей школ. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1982. – 27 с.
440. Ушачев В.П. Творчество в системе образования: Монография. – М.: Изд-во МПГУ, 1995. – 219 с.
441. Ушинский К.Д. Нравственное влияние как основная задача воспитания: избр. пед. соч. – Т. 1. – Вопросы воспитания. – М.: Учпедгиз, 1953. – 246 с.
442. Фейгенберг И.М. Вероятностное прогнозирование в деятельности мозга // Вопросы психологии. 1963. № 2. – С. 59–67.
443. Филиппова И.А. Методика социально-педагогического исследования: Учебное пособие. – Челябинск: ЧГПИ, 1989. – 81 с.
444. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
445. Фишман Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1994. – 441 с.
446. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы: психолого-дидактические основы преподавания. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. – 424 с.
447. Франк С.Л. Реальность и человек. – М.: Республика, 1997. – 479 с.
448. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
449. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Педагогика, 1977. – 208 с.
450. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
451. Хакен Г. Тайны природы: синергетика: учение о взаимодействии. – М.: Ин-т компьютер. исслед., 2003. – 319 с.
452. Хакен Г., Макен-Крелль М. Тайны восприятия: синергетика как ключ к мозгу. – М.: Ин-т компьютер. исслед., 2002. – 271 с.
453. Холодная М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
454. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Прогресс, 1972. – 278 с.
455. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и Б&К., 2000. – 316 с.
456. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.

457. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сб. науч. тр. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
458. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 607 с.
459. Цукерман Г.А. Что развивает и что не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998. №1. – С. 68-81.
460. Чапаев Н.К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистски-педагогический аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. – Екатеринбург: УрГПУ; УГППУ, 1995. – Вып. 1. – С. 61– 77.
461. Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.
462. Чекин А.Л. Профессиональная подготовка учителя начальных классов к обучению математике на основе интегративного подхода: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 346 с.
463. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. – Омск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1973. – 155 с.
464. Чернавский Д.С. Синергетика и информация: Динамическая теория информации. – М.: Наука, 2001. – 243 с.
465. Чудновский В.Э. Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1999. Сер. педагогика и психология. №12. – 78 с.
466. Чунаева А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение: Цель и деятельность. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 147 с.
467. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
468. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности. Системогенетический подход. – Ярославль: Яросл. ун-т, 1979. – 91 с.
469. Шадриков В.Д. Формирование психологической системы деятельности // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль: Яросл. ун-т, 1980. – С. 5– 32.
470. Шадриков В.Д. Способности человека. – М.: Изд-во Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 288 с.

471. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. – М.: Политиздат, 1984. – 232 с.
472. Швырев В.С. О деятельностном подходе к истолкованию «феномена человека» (попытка современной оценки) // Вопросы философии. 2001. № 2. – С. 107–115.
473. Швырев В.С. Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.
474. Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 394 с.
475. Шептулин А.П. Диалектический метод познания. – М.: Политиздат, 1983. – 320 с.
476. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
477. Шипунов В.Г., Кишкель Е.Н. Основы управленческой деятельности: управление персоналом, управленческая психология, управление на предприятии: Учебник для сред. спец. учеб. заведений. – М.: Высшая школа, 2000. – 304 с.
478. Шишмаренков В.К. Дифференциация обучения как педагогическая проблема. – Челябинск: ЧелГУ, 1996. – 207 с.
479. Шишмаренков В.К. О разноуровневом обучении. – Челябинск: ЧелГУ, 1996. – 85 с.
480. Шишмаренков В.К. Теория и практика разноуровневого дифференцированного обучения в средней школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1997. – 264 с.
481. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. – С. 23-30.
482. Шкроб Н.В. Философские основания понятия «информационная реальность»: Дис. ... канд. филос. наук. – Красноярск, 1999. – 163 с.
483. Шоган В.В. Теоретические основы модульной технологии личностно-ориентированного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2000. – 477 с.
484. Шрагина, Л. И. Логика воображения [Текст] : учеб. пособие / Л. И. Шрагина. –Одесса. : Полис, 1995. – 98 с.
485. Штанько В.И. Информация. Мышление. Целостность: Монография. – Харьков, 1992. – 144 с.
486. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.

487. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 336 с.
488. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высш. Шк., 1989. – 141 с.
489. Щекин Г.В. Организация и психология управления персоналом: Учеб.-метод. пособие. – Киев: МАУП, 2002. – 832 с.
490. Щербаков В.С. Программно-целевой подход к развитию учебного и научного творчества студентов: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2001. – 240 с.
491. Щипанов В.В. Интегративно-дивергентное проектирование мультидисциплинарных образовательных систем. – М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. – 173 с.
492. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 250 с.
493. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. – М.: Науч.-метод. объединение «Творческая педагогика», 1994. – 112 с.
494. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. – М.: Тривола, 1994. – 276 с.
495. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.
496. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
497. Юркевич В.С. О наивной и культурной креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 127-142.
498. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.
499. Якиманская И.С. Особенности познавательных интересов старшеклассников в условиях дифференциации обучения // Вопросы психологии, 1989. № 3. – С. 27–32.
500. Якиманская И.С., Абрамова С.Г., Шиянов Е.Б., Юдашина Н.И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения // Советская педагогика. 1991. № 4. – С. 44–52.
501. Яковлев Е.В. Внутривузовское управление качеством образования: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390 с.

502. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.
503. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 165 с.
504. Яковлев Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 418 с.
505. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
506. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. К трактовке понятия «педагогическая система» // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 6. – С. 56–59.
507. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 115 с.
508. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 126 с.
509. Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 128 с.
510. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.
511. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: Монография. – М.: Информ.-издат. центр АТиСО, 2002. – 194 с.
512. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография. – М.: Информ.-издат. центр АТиСО, 2002. – 239 с.
513. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
514. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
515. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 203 с.
516. Ярошевский М.Г., Анцыферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. – М.: Педагогика, 1974. – 303 с.

517. Ярыгин А.Н. Теория и практика интегративного подхода к обеспечению качества подготовки абитуриентов технических вузов: Дис. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 1999. – 391 с.
518. Goldstein, K. 1939. The organism / K. Goldstein. – New York: American Book Co.
519. Klemp G.O., Munger M.T., Spencer L.M. An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets. – Boston, 1977.
520. Locke E.A. The Ideals of Frederick W. Taylor: An Evaluation // Academy of Management Review. 1982. № 7.
521. McClelland D.C., Dailey C. Professional Competencies of Human Service Workers. – Boston, 1974.
522. Nonaka J. Creating Organizational Order Out of Chaos: Yelt-Renawai in Japanese Firms // California Management Review. – 1988. Vol. 30. Issue 3. – P. 57–73.
523. Pugh D. The Six meanings of Participation // The Times, 29/09/77.
524. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.
525. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. A. theory of organization and change. – San. Francisco, 1972.
526. Schneider C., Klemp G., Kastendiek S. The Balancing Act: Competencies of Effective Teachers and Mentors in Degree Programs for Adults. – Boston, 1981.
527. Spencer L.M. Soft Skill Competencies. – Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education, 1983.
528. Torranse, E. Thinking creative in action and movement (Research Ed.) / E. Torranse. – Bensenville Il: Shoats Testing Service, 1980. – 88 p.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКА	6
1.1. Историография проблемы актуализации творческого потенциала школьника	6
1.2. Актуализация творческого потенциала школьника как педагогический феномен	25
1.3. Углубленная подготовка школьников как фактор актуализации их творческого потенциала	47
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКА.....	63
2.1. Роль, место и значение теоретико-методологических подходов.....	63
2.2. Подходы общенаучного уровня методологии и результаты их реализации.....	69
Системный подход.....	69
Синергетический подход.....	81
Деятельностный подход.....	97
Информационный подход.....	106
Квалиметрический подход.....	113
Процессный подход.....	119
Аксиологический подход.....	123
2.3. Подходы конкретно-научного уровня методологии и результаты их реализации.....	129
Компетентностный подход.....	130
Личностно-ориентированный подход.....	137
Дифференцированный подход.....	140
Технологический подход.....	143
Интегративный подход.....	146
Программно-целевой подход.....	148
Партисипативный подход.....	152
Культурологический подход.....	154
Эвристико-алгоритмический подход.....	163

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	166
БИБЛИОГРАФИЯ	168

Научное издание

БАРОНЕНКО АНАТОЛИЙ СЕРГЕЕВИЧ
БОЛЬШАКОВА ЗЕМФИРА МАКСУТОВНА
ДАММЕР МАНАНА ДМИТРИЕВНА
КАЛУГИНА ТАТЬЯНА ГРИГОРЬЕВНА
РЕПИН СЕРГЕЙ АРСЕНЬЕВИЧ
УВАРИНА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА
ЯКОВЛЕВА НАДЕЖДА ОЛЕГОВНА

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ПРОБЛЕМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКА**

Сдано в набор **.**.13. Подписано в печать **.**.13

Формат 60×84/16.

Усл. печ. л. 14,51. Тираж 1000 экз.

Издательство Челябинского государственного педагогического
университета.

454014, Челябинск, пр. В.И. Ленина, 69

Тел./факс ***

<http://www.cspu.ru>

Отпечатано с готовых оригинал-макета
в типографии ЧГПУ

454014, Челябинск, пр. В.И. Ленина, 69