

**ВЕСТНИК**  
государственного  
университета  
«Дубна»



Серия  
«Науки  
о человеке  
и обществе»

**#4** 2018

Электронный  
научный  
журнал



Тема номера:

**Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения: теория и практика**

## Редколлегия

**Багдасарьян Н.Г.**, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой социологии и гуманитарных наук – **главный редактор**

**Боклагов Е.Н.**, кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук – **заместитель главного редактора**

**Ющенко Д.В.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, зам. зав. кафедрой психологии по научной работе – **редактор**

**Воинова А.А.**, ассистент кафедры социологии и гуманитарных наук – **ответственный секретарь**

### Члены Редколлегии:

**Шимон И.Я.**, доктор исторических наук, профессор кафедры социологии и гуманитарных наук

**Шатуновский И.Б.**, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики, научный руководитель кафедры лингвистики

**Мещеряков Б.Г.**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, научный руководитель кафедры психологии

**Хозиев В.Б.**, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой клинической психологии

**Михайлова Н.В.**, доктор юридических наук, профессор, зав. кафедрой теории права

**Венгер А.Л.**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии

**Марченко Т.А.**, доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой социальной работы

Ответственный редактор номера –

**В.Б. Хозиев**, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой клинической психологии государственного университета «Дубна».

*В оформлении обложки использована работа Василия Кандинского «В черном квадрате».  
1923. Холст, масло. Музей Соломона Р. Гуггенхайма, Нью-Йорк, США.*

## Содержание

### Колонка редактора

**Хозиев В.Б.** Василий Кандинский, теоретический конструкт и проектная форма обучения..... 4

### Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения: теория и практика

**Хозиев В.Б.** Проектная форма обучения: основные понятия и психолого-педагогическое обеспечение..... 7

**Хозиев В.Б.** Проектная форма обучения и личностное развитие учащихся: этапы концептуального продвижения..... 41

**Вымекаева Т.В.** Голос и звук как культурные формы опосредствования в проектной форме психологической работы..... 56

**Грехова И.П.** Проектная форма организации речевого развития детей (на примере курса «Стихосложение»)..... 65

**Плеханова Н.П.** Проект «Психология индивидуального имиджа» как условие исследования и развития личности..... 77

**Хозиева М.В.** Проектная форма обучения как метод психологической реконструкции онтогенеза словесного творчества..... 88

**Хозиева М.В.** Исследование динамики рефлексии учителей русского языка и литературы в условиях проектной формы обучения..... 107

**Чуприкова Г.С.** Развитие представления о родительстве в условиях проектной формы обучения..... 26

**Редькина А.Д.** Формирование понятия «боль» в условиях проектной формы обучения 135

**Назаренко В.А.** Развитие представления о здоровье в условиях проектной формы обучения..... 145

**Фролова О.В.** Становление произвольных движений у детей с проблемами развития в проектной форме обучения..... 156

### **Василий Кандинский, теоретический конструкт и проектная форма обучения**

Обращение к базовым категориям осмысляемой предметности для понимания скрытых причин развития данной сферы бытия – общий ход для рефлексирующих исследователей что в науке, что в искусстве. Василий Кандинский, в поисках научного объяснения для живописи [1; 2], поместил ее исходный атом даже не в природу, но в сконструированную, искусственную, чуть ли не от геометрии идущую, внутренне-внешнюю реальность. В том смысле, что не природой (во всяком случае, не ею одной), но человеком с помощью искусства и природы сотворенным. Восхитительны его слова о сложной, этико-онтологической сути искусства: «Прекрасно то, что возникает из внутренней душевной необходимости. Прекрасно то, что прекрасно внутренне» [2, с. 105].

Традиционный, почти невыносимый страх познающего себя «несчастливого», по-гегелевски, сознания, вытекает из понимания исходной привнесенности в теоретический конструкт некоего знания, категориальной и социальной отягощенности, культурной перспективы и сиюминутной детерминированности. Сурова и беспощадна в своей правде внутренняя констатация: лист, отражающий послание автора – мысль, чувство, представление – не белый, не чистый, не впервые пишется, субъективное в нем зашумляет объективное, да и вообще – не удастся никогда начисто написать. Отсюда рождается понимание, что теоретический конструкт есть почти неизбежное зло, признание исследователя, что стараюсь, познаю, как могу, но вы, братцы, на меня сильно не обижайтесь, молчать и не вкладывать в конструкт своей субъективности не могу, а по-вашему, «объективно», стерильно чистенько и методологически безукоризненно у меня не получается! Иными словами, не бывает в жизни так, что на этом острове никого до Робинзона не было, и будто бы Робинзон – продукт социального эксперимента, сам себя взрастил, сам идеи приобрел, а что Пятница появился – так это просто побочная переменная, разрушающая ход чистого эксперимента. Однако Понятие, пусть в научном, учебном или художественном виде, берет свое и в причудливом синтезе объективного и субъективного, продираясь сквозь бэконовские идолы, через осмысление и критику другими, через проверки практикой, утверждает зрелость или незрелость, эффективность и неэффективность той или иной мысли, творения и даже эмоции.

Проектная форма обучения (ПФО), о которой пойдет речь в нашем сборнике, является сложным синтезом уже известных и современных форм построения образования. Удивительная напрашивающаяся параллель, даже общность ПФО с рабочей моделью

искусства Кандинского заключена в том, что она тоже теоретический конструкт. За ней глубочайший образовательный опыт и мощная история проб и попыток выстроить обучение содержательно целостно, чтобы материал предмета вел к развертыванию адекватных схем мышления, одновременно обеспечивал активность, мотивированность, самостоятельность развивающегося учащегося. Необходимость и возможность ПФО были выведены в полном смысле слова из противостояния, несколько искусственного, временного, ситуативного и скорее подчиненного человеческому измерению и типичному псевдоконфликту идей и поколений позднего периода советской власти в рамках общей психологической школы П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова. Проектная форма активно обсуждалась нами на конференции, и мы пришли к простому выводу: обучение должно быть психологически квалифицированным, т.е. выстраиваемым не на формальных и внешних требованиях к учителю и ученику, но на основе глубокого понимания всех аспектов развития личности учащегося. А наилучшей техникой претворения этой работы является планомерно-поэтапное формирование.

Корни абстрактного искусства принято видеть в предельной отстраненности от действительности. Впрочем, эту же мыслительную ловушку мы встречаем в философском памфлете Г.В.Ф. Гегеля «Кто мыслит абстрактно?». На самом деле, абстрактность ни на секунду не есть *полная* или *примитивная* отвлеченность, но лишь первый шаг познания, вдохновенного пусть первичным, но уже настоящим видением теоретического конструкта, еще мелкой, но уже вдохновляющей идеи познания, как будто огонек внутри человека подсказывающей: «В этом что-то есть, иди в эту сторону, смотри, действительность в этом направлении открывается». И потому, в заключение, для всех нас – «абстракционистов поневоле» - еще один важнейший ориентир от В.В. Кандинского: «Живопись есть грохочущее столкновение различных миров, призванных путем борьбы и среди этой борьбы миров между собою создать новый мир, который зовется произведением» [2, с. 152]. Как бы ни хотелось нам представить идею, концепт или продукт мягким и пушистым, логичным и последовательным, доказуемым и проверяемым, тем не менее, он все равно пребывает в растворенном вокруг него квадрате отношений: в контексте, дискурсе, социальной и личностной атмосфере бытия. Как эти линии, фигуры и мелкие фрагменты прорисованного бытия на нашей обложке. А потому не содержание, но только его траектория движения может быть априори непредсказуемой, ибо она может быть *развитием*. Кандинский знал это точно.

**Библиографический список:**

1. Кандинский В. Точка и линия на плоскости. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 240 с.
2. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. М.: Э, 2018. 160 с.

Данный номер посвящен 30-летию проектной формы обучения по итогам Всероссийской научной конференции с международным участием (22 марта 2018 года) «Проектная форма обучения как психологически квалифицированное сопровождение развития личности». В конференции принимали участие создатели и последователи проектной формы обучения.

В.Б. Хозиев

*Khoziev V.B. Vassily Kandinsky, a theoretical construct and the design form of education*

УДК 159.9.01

**В.Б. Хозиев**

**Проектная форма обучения: основные понятия и  
психолого-педагогическое обеспечение**

**Аннотация:**

В статье представлены основные понятия проектной формы обучения, дано ее психологическое обоснование и показаны преимущества этой формы для развития личности учащегося, его активности, мышления и учебной деятельности.

**Ключевые слова:** проектная форма обучения, опосредствование, образовательные инновации, развитие личности учащегося

**Об авторе:** Хозиев Вадим Борисович, доктор психологических наук, профессор, Государственный университет «Дубна», заведующий кафедрой клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: [v\\_hoziev@mail.ru](mailto:v_hoziev@mail.ru)

Проектная форма обучения (ПФО) активно проникает в жизнь современного образования. Очевидные ее преимущества ощущаются там, где нужно достичь *настоящего* образовательного результата: массового и подлинного освоения новой деятельности, основательности, добротности, попутного овладения учебной деятельностью (умением учиться), обеспечить высокий психологический результат обучения (формирование референтной группы учащихся, мотивации учения, умения общаться и осуществлять совместную деятельность и др.) [3; 4; 31; 33; 40-44; 48; 56-60 и др.]. Толковые учителя и мудрые организаторы учебного процесса всегда нуждались в подобной форме обучения, пытаясь корректно совместить дидактизм и свободу личностного выбора учащегося, пресловутую «предметность» и ориентированность на формирование мышления, индивидуальное размежевание учащихся и мощь внутригрупповой активности, распределенность учебного материала в логике традиционного школьного познания и концентрированность основных понятий для решения конкретной учебной задачи (проекта).

У ПФО существует мощная предыстория, поскольку многие похожие формы (именно формы!) организации учебной деятельности были в свое время найдены в рамках

подходов Дж. Дьюи, Р. Штайнером, М. Монтессори, С. Френэ и др., и в целом, несмотря на различие концепций, они могут быть объединены одной общей характеристикой: это – *психологически квалифицированные формы обучения*. Руководствуясь в своем образовательном творчестве прежде всего предельным интересом к личности учащегося, рассматривая образовательное пространство не как дидактически (предписано) или методически (специально) организованное, но как жизненное, связанное с раскрытием всего потенциала возможностей и мотивов учащихся, эти замечательные практики наработали богатый материал, который, при ряде оговорок, может рассматриваться как теоретически и практически целостный. Из числа психологических аксиом данной образовательной парадигмы (в качестве принципов) необходимо выделить: групповое обучение (где группа активна и является отдельным субъектом учения), самостоятельное определение учащимся и преподавателем траектории обучения (логика развертывания материала подчинена психологии индивидуального и группового освоения), поддержка всех форм активности учащихся, преодоление присущего традиционному образованию рассогласования жизненных и образовательных потребностей (ценностей), психологически квалифицированное обеспечение развития учащихся.

ПФО, вокруг которой мы хлопочем, уже вне зависимости от воли своих вдохновителей и создателей обретает самостоятельное движение. Идет апробация все новых и новых проектов, открываются дополнительные возможности в построении различных форм учебной и осваиваемой деятельности, растет число публикаций. Появляются и случайные попутчики. То тут, то там, внезапно, с энтузиазмом начинающих пишутся статьи, озаглавленные с помощью «проектной» терминологии и пытающиеся проектную схему организации реализовывать, слабо понимая, что она противоречит гербартовскому укладу современного отечественного образования. Но сегодня эта проблематика стала знаком моды, поэтому «мелкие нестыковки» концептуальной и методической несовместимости можно не замечать.

Нам трудно представить, как это произошло, но напрашивается явная омонимическая параллель с «проектным» планированием, активно используемым в менеджменте<sup>1</sup>. Никаких иных содержательных предпосылок к появлению сложной,

---

<sup>1</sup> «Продвинуть» проект, «замутить» проект, «открыть» проект и др. «Проект» от лат. *projectus* — замысел, идея, образ, намерение, обоснование, план. Определенные по ряду критериев и обоснованные цели проекта, которые должны быть достигнуты с одновременным выполнением ряда других требований (по времени, ресурсам, оговоренному участию исполнителей, трудозатратам, ответственности, социальному представлению результатов и др.); согласование одновременных или параллельных операций, задач и

высокопрофессиональной и психологически насыщенной различными критериями, средствами групповой и индивидуальной учебной работы формы построения учебного процесса не имелось. Общность терминов и ряда идей, по-видимому, стала основанием для бурного продвижения «проектности» на территорию отечественного образования. Неистребимые импульсы к реформированию, которыми проникнуто все тело образования: от его министерства до рядового учителя – не дают покоя и остановки педагогическому сообществу. Постоянно в рамки учебного процесса стремится попасть что-то новое: новый учебный предмет, методика, система оценки и др. Каждое «новое» настойчиво утверждает свою полную суверенность и первозданность, однако при ближайшем рассмотрении всегда оказывается, что исходные принципы, понятия и построения удивительным образом напоминают предшествующие или давно забытые [56]. Просто каждая «инновация» возникает на основе уже созданного, испытанного, проверенного (в том числе и отвергнутого), но иначе структурировано, по-другому используется, рассчитано на иной контекст обучающей ситуации. Другими словами, речь может идти только об относительных инновациях, каждая из которых подлежит специальному рассмотрению в контексте всей парадигмы обучения и иначе не может быть интерпретирована (рассмотрена, проанализирована, понята).

Это также не значит, что различные теории, концепции и подходы к образованию представляют собой некий континуум внешне и внутренне преемственных инноваций. Развитие человеческой культуры имело в истории свои точки бифуркации, пережило значительное количество смутных времен смены нравственных и философских идеалов. Образовательные ориентиры, конечно, не находились в стороне от этого процесса, так что трансформации общественного сознания непосредственно отражались на их содержании и форме существования. Частичные инновации практически не затрагивают системы психолого-педагогического обеспечения и в основном сосредоточиваются на отдельных, порой весьма случайных элементах учебного процесса. Такие инновации проще продумать и реализовать, однако эффект от них незначителен (ситуативно от 10 до 30% роста качества обучения) и со временем исчезает, поскольку сам организм системы обучения не изменяется. Без его трансформации остается неизменной схема: все равно, что подается на входе – на выходе будет привычный результат. Поиск, апробация и отбор

---

ресурсов, которые требуют четкой координации при выполнении проекта; неизбежность возникновения новых задач в ходе осуществления проекта, готовность к разрешению их, преодолению познавательных, личностных, социальных и внутригрупповых и др. конфликтов в ходе проекта.

приемлемых вариантов обновления идет стихийно и регулируется также недостаточно существенными внешними проявлениями и сиюминутными итогами инновационного творчества [56].

По-иному складывается судьба комплексных инноваций. Собственно, это уже настоящие реформы, проведенные, может быть, и на ограниченном пространстве, но с необходимой обстоятельностью и последовательностью. Как правило, в наше время они вырастают как некоторый итог инновационного творчества преподавателя, озадаченного невысокими результатами частичных новшеств и пытающегося выстроить эти мелкие (а затем и достаточно основательные) изменения в единую систему. В конечном счете, сам материал, а также положительный или отрицательный опыт экспериментирования и т.д. приводит творца к необходимости комплексных преобразований в некоторых эмпирически фиксированных условиях, обеспечивающих его подходу полную и надежную обратную связь. Прелесть и проклятие педагогического реформирования заключены в значительной отсроченности результатов, поэтому общим местом психолого-педагогических экспериментов становится ориентировка его участников не столько на конечный результат, сколько на течение самого процесса обучения. Внутреннее, профессиональное согласие автора с ходом экспериментального обучения представляется ему не менее точным критерием успешности инновации, нежели стандартный набор статистических показателей [56].

А ПФО – это очень трудно. Это то, что не сулит быстрых результатов. Эта форма обучения дается – и в построении, и в исследовании – через изменение и буквы, и духа самого образовательного бытия учащегося, через пересмотр культурных оснований преемственности общечеловеческого опыта, через истребление дидактизма и принуждения, через искоренение методизмов типа «рассказал – повтори». Предшествующие годы, почти два десятилетия, нам были нужны, чтобы понять принципиальные возможности проектного обучения как психологически квалифицированной формы построения условий для человеческого развития. Панорама исследований и практических реализаций позволила представить в общих чертах потенциал этой идеи, а сегодня для нас чрезвычайно важны детали, эти мелкие подробности, условия и обстоятельства развертывания ПФО, которые подвижны, изменчивы, ситуативны. Теперь они подлежат пристрастной и последовательной экспериментальной проверке.

Учитывая большой интерес к ПФО не только учителей и организаторов образования, но и родителей, исследователей [7; 16; 20; 28; 32; 47; 49; 57; 83 и др.] и последователей идей ПФО, необходимо зафиксировать важные на сегодняшний день результаты, поэтому, учитывая жанр статьи, тезисно охарактеризуем наиболее ценные исторические и структурные аспекты ПФО.

1. ПФО – один из возможных путей выхода современного образования из того кризисного состояния, в котором оно находится. Традиционный подход к обучению, смысл которого сводился к тому, чтобы научить ученика чему-нибудь (чтению, письму, математике, химии и т.д.), сменяется постановкой других задач, решение которых требует творческого мышления, освоения новых областей науки и культуры, личного опыта, универсальности образования [1; 12; 36-39; 46 и др.]. ПФО представляет собой не просто освоение уже известного, а создание нового за счет самостоятельного осмысления, использования развернутых в культуре средств, включения в решение учебной задачи потенциала личности и ее окружения.

2. ПФО есть результат объединения теоретических и практических достижений теории планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина [8-14] и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова [22-27; 88]. В отечественной психологии в рамках культурно-исторической концепции еще в 30-е годы 20-го столетия Л.С. Выготским были сформулированы сильные пункты критики теории и практики традиционного обучения [5; 6]. Поэтому, если вернуться к истокам идеи ПФО, то необходимо подчеркнуть, что она оформлялась не как вензель на гербе безраздельно господствующего традиционного обучения. Дело в том, что острота существующих проблем в построении содержания образования и организации учебной деятельности учащихся является постоянным основанием в 20-ом веке для поиска иных образовательных платформ. Капитальные психолого-педагогические исследования, проведенные учениками и последователями Выготского А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, А.Р. Лурия, П.Я. Гальпериним, Л.В. Занковым, В.В. Давыдовым и др., позволили существенно изменить традиционные представления о *том, каким может и каким должно* быть эффективное обучение. Если говорить о форме организации учебной деятельности, то Гальпериним и его школой был найден эффективный метод формирования единичного действия. При этом содержательному аспекту осваиваемого материала не придавалось большого значения, ибо единичное действие не нуждалось в хорошо структурированном содержании: схема ориентировочной основы действия,

используемая для организации усвоения любого содержания испытуемым, была достаточна для фиксации основных ориентиров. Напротив, проблема содержания оказывалась всякий раз в центре исследовательского внимания, как только формирование нацеливалось не на одно изолированное действие, но на систему действий, целостный план мышления.

На примере разных видов обобщения в обучении В.В. Давыдовым [22-27] было положено новое направление психолого-педагогической работы по структурированию содержания учебного предмета. Так сложилось, что общность взглядов на психологию и педагогику, а также общность школы и отношения учителя и ученика между П.Я. Гальпериним и В.В. Давыдовым не стали основой для синтеза концептуальных оснований в целом чрезвычайно близких направлений. Тем не менее, в целом ряде работ учеников и последователей этих исследователей происходили вполне спонтанные и неизбежные переходы между формой и содержанием становящейся ориентировки, но, учитывая зыбкость границ между психологией и педагогикой, всякий раз подобный переход заканчивался возвратом в родные пенаты без особых намерений обобщить данный опыт.

Цикл исследований 70-80-х годов 20-го века в планомерно-поэтапном формировании, где предметом исследования становилось не единичное действие, но целостная система действий, происходило существенное изменение отношения к содержанию. Теперь уже одной карточки схемы ООД было недостаточно для структурирования содержания ориентировки, необходимо было развертывать осваиваемое содержание. Особо следует отметить эту тенденцию в тех областях планомерно-поэтапного формирования, что граничили с практикой и должны были конкурировать со сложившимися системами обучения, например, той или иной профессиональной деятельности. Здесь неизбежно речь должна была вестись о выстраивании содержания в согласии с определенными принципами, иначе о формировании не отдельного профессионального действия и даже не нескольких, но о плане профессиональной деятельности можно было забыть: дискретность материала не позволяла добиться никакого иного способа обобщения, чем эмпирического.

Важно отметить, что синтез гальперинского и давыдовского подходов совершенно неизбежен в перспективе, поскольку «хорошо структурированное содержание» так же востребовано в эффективном обучении, как и «хорошо организованная учебная деятельность и полноценная ориентировка в осваиваемой деятельности». Более того, содержание обучения и метод его отработки – проницаемы друг для друга. Между ними

нет жесткой разделяющей стены, поскольку метод обучения есть форма раскрытия содержания, его наиболее существенное инобытие.

Поясним это положение на понятии числа. Для его полноценного развертывания необходима последовательная отработка множества оснований (число как *количество*, *качество*, *функция* и др.). Погоня за точностью представления содержания (представлением всех оснований введения понятия «число»), за полноценным введением исходной единицы (клеточки, по Давыдову), превращает это введение в длительный, а потому, как правило, закрытый для осмысления школьника процесс. Здесь содержание довлеет над формой, а учащийся никак не может начать действовать с числом полноценно, во всем объеме доступных для него задач. Очевидно, что в этом случае нужны иные точки перехода содержания в новую форму действия. Психология обобщения, в отличие от логики и даже философии, это переход содержания в новую форму действия. Если говорить о «снятии» в гегелевском смысле, то именно здесь оно и происходит: присвоенная система ориентиров позволяет учащемуся действовать уже без опоры на внешние средства.

Конечно, здесь есть проблемы и иного свойства. Освоенное действие свертывается по своим внутренним законам, при этом соединение его с другим действием представляется в случае разорванного по времени учебного процесса целой проблемой. Достаточно представить себе традиционные мучения начинающих пианистов, когда сначала произведение осваивается правой рукой, а лишь затем – левой, и далее двумя руками сразу. Соединение рук начинает здесь выступать по отношению к автономному исполнению каждой рукой новой и самостоятельной задачей, явно требующей какой-то другой в отношении «рук» ориентировки: уже и не правой и не левой, но общей для обеих. То же имеет место и при освоении, например, операций счета: сложения, вычитания и др. Осваиваясь вне системы операций, они так и остаются «разными» сущностями для ребенка.

Как возможно решить эту проблему в духе планомерно-поэтапного формирования? – Очевидно, что необходимо, удерживая целостность содержания, выстроить в виде иерархии отдельные действия учащегося, попеременно отрабатывая их, свертывая и автоматизируя. В этом случае формируется целостный план мышления (система действий).

2. Проблема содержания обучения, несмотря на бурные инновационные изменения в общеобразовательной школе в течение последнего столетия, продолжает оставаться

ключевой. Поэтому вопрос, со времен Л.С. Выготского являющийся традиционным для психологии, стоит так: каким образом (прямо или косвенно) содержание обучения влияет (определяет, активизирует, воздействует) на становящиеся у учащегося в ходе учения новые формы мышления? Соответственно, этот вопрос открывает дискуссию о принципах подбора и конструирования содержания. Существуют разные точки зрения на решение данной проблемы.

В подходе, связываемом нами с теорией развивающего обучения В.В. Давыдова, содержание обучения рассматривается опосредствующим становление форм деятельности и мышления. Представим себе в связи с этим опосредствование как последовательный переход от одной содержательной («знаниевой») структуры, являющейся временно, до освоения, внешним средством, к другой структуре – цели. В этом случае может быть установлена общая линия восхождения в системе понятий (таково существенное требование теории развивающего обучения) и в переходе по психологическим формам действия.

Если представить себе идеальный случай развернутой системы понятий, содержательно полноценно проведенной через циклы учебных предметов, учебных схем и учебных задач, видов деятельности и способов учебного взаимодействия, то единственное основание, которое, как нам представляется, окажется (и оказывается таким в реальной практике обучения!) ослабленным, это – согласованное становление психологических форм действий. Здесь мощное *развитийное* направление в педагогической психологии все еще остается в рамках предварительных исследований, поскольку имеющиеся прецеденты построения систем учебных предметов все еще продолжают оставаться частно-ограниченными и не позволяют говорить о систематическом теоретическом обобщении в учебном курсе как о единственно возможном способе организации учебной деятельности. Именно ориентация создателей учебного курса не на становление единичного действия или изолированной системы действий, но на целостную деятельность всякий раз вскрывает проблему *перехода* (опосредствования) сугубо *психологического* обеспечения в процессе обучения.

Так или иначе, последовательное концептуальное решение вопроса о содержании обучения в согласии с одним из заявленных подходов одновременно означает переход к новой модели школы. Реально же, в традиционной общеобразовательной школе, мы видим довольно эклектичную картину, совмещающую в себе все три названных выше подхода. Содержание обучения в распространенной практике тяготеет к синкретическим

формам представления, отсутствуют разработанные пролегомены к различным формам знания, которые могли бы однозначно определить концептуальную соотнесенность того или иного подхода, произвольно варьируются основания представляемых в обучении понятийных систем и др. В целом последовательное перечисление учащимся остенсивных определений понятий, как оно принято в учительской практике, и решение задач (выполнение заданий) в общем вне системного контекста реальной деятельности делает навсегда закрытыми для учащихся более высокие формы организации знания: иерархию и суперпозицию понятий, обобщение по существенному основанию и др. Одновременно становится понятно, *что* эта закрытость означает для мышления, конституированного на данном содержании: оно не может вырваться из плена несущественных ориентиров, а его операционализация довольствуется эмпирическими обобщениями. Попытки выявить общую схему организации на примере содержания дисциплин школьного курса приводят в основном к декларированию торжества своеобразного варианта закона рекапитуляции, по которому история наук линейно повторяется в развертывании содержания обучения. При этом необходимо отметить, что данный порядок, по меньшей мере, далеко не всегда является существенным, что неизбежно приводит учебный процесс к доминированию спонтанных понятий (или логики эмпирического обобщения, по В.В. Давыдову [22]).

3. Отбор и построение содержания составляют центральный этап построения конкретных программ обучения. По мысли Л.С. Выготского, основой развивающего обучения является в первую очередь содержание обучения [6, т. 2]. Именно логика построения и развертывания системы понятий (каждое понятие концентрирует и обобщает какую-либо деятельность, представляет ее свойства и ориентиры) обуславливает процесс формирования мышления, определяет всю динамику и перспективы подготовки учащихся. Ведущая роль содержания обучения должна реализовываться через все возможные учебно-методические атрибуты курса: тематический план и структуру занятий, график обучения и программу курса, учебную деятельность и учебные средства – в конечном счете – через систему опосредствования.

Основным предметом освоения в любом курсе обучения является новая деятельность. В простоте и очевидности такой констатации состоит и существенное отличие перспективного, «инновационного» подхода к обучению от традиционного. Обычно программы обучения предусматривают последовательное поэлементное изучение материала и только затем обучение всему комплексу новых действий. Но статичное представление отдельных фрагментов материала и понятий «самих по себе» и так, что

«целое» осваивается лишь в конце обучения, всегда обречено на неуспех. Законы человеческой психики требуют почти непосредственного ощущения целесообразности в любой момент обучения любым учеником. Упование на то, что, дескать, учи сейчас, а смысл поймешь завтра, сгубило многие образовательные системы, может быть, и вполне удачливые в других компонентах учения. Своеобразие программы, ориентированной на формирование новой деятельности, состоит в том, что понятия в ней не просто связаны единством предметной действительности, которую они представляют, но системностью, образованной выявленными существенными отношениями моментов материала. Начальная единица содержания должна включать неразвитое «целое» [22], которое в ходе обучения развертывается во взаимозависимые, опосредствующие друг друга «моменты».

4. Как же сохранить целостность осваиваемой деятельности при изучении отдельных элементов курса? Или, иными словами, как учащемуся, углубляясь в материал, не терять его общего вида, и не просто созерцать некоторый условный (взятый на веру от преподавателя) аспект единства всех моментов деятельности, а действовать с первых этапов обучения уже по-новому? Ответ на эти вопросы, как нам кажется, может быть один – раскрытая диалектика содержания обучения, воплощенная в программе обучения и отраженная в построении учебной деятельности. Последняя, в свою очередь, должна с самого начала курса включать «островки» реальной деятельности, и, по мере расширения этих «плацдармов» в ходе обучения планомерно в нее трансформироваться. Содержание обучения, выстроенное в определенную программу формирования системы действий, в *программу опосредствования*, уже само по себе создает существенные предпосылки для становления у учащихся различных приемов и способов мышления. Ряд предметно разделенных линий движения материала в процессе обучения (естественнонаучных, точных, гуманитарных дисциплин; отдельных предметов, разделов, тем) может обеспечивать жизненное сочетание различных форм эффективной учебной деятельности в том случае, если логике и порядку развертывания существенных моментов содержания будет соответствовать практическое освоение необходимых действий. Именно действий, ибо без них никакое усвоение невозможно.

Основной единицей такого содержания на разных стадиях освоения предмета должны быть предметная модель и специализированная знаковая среда, в существенных и несущественных обстоятельствах (желательно, специально подобранных, спроектированных), представляющие некоторый фрагмент действительности, а более широкий контекст деятельности моделирования должен позволить задавать существенные

деятельностные ориентиры как учащемуся, так и самому преподавателю. Под моделированием мы подразумеваем исследование учащимся действительности, представление ее в существенных отношениях (структурных, функциональных, генетических), отражение ее в предметной модели (в системе понятий), а затем создание формализованной модели (предметной, логической, математической и др.) и испытание ее истинности и ее возможностей. Ясно, что такой цикл обучения предполагает как движение от «предмета к модели», так и от «модели к предмету», причем именно координация обоих движений и составляет желаемый результат, когда понятия без действий не пусты, а действия без понятий не слепы (И. Кант).

5. Моделирование в нашем контексте – это самопорождение исследовательской деятельности (причем не только ученической, но и учительской), целью которой является систематический поиск средств разрешения новых проблемных ситуаций. Это – следование логике предметности (сначала логике учебных задач, затем раскрытие стратегии этих задач, одновременное освоение внеситуативных, не привязанных к какому-либо одному классу задач, средств решения), затем – преодоление этой логики, снятие ее в модели и дальнейшее следование логике модели, чтобы на следующем этапе, обнаружив частное несоответствие модели и предмета, вернуться вновь к логике предметности, но уже на новом уровне ее понимания. Моделирование – это движение, смысл которого состоит во все большем вхождении учащегося в *метод*. Неизбежно сопровождение этого движения рефлексией, поскольку исследовательская деятельность при моделировании становится для деятеля объектом специального анализа. Таким образом, познавательная функция моделирования является по сути фундаментом учения, а в свете поднятой нами проблемы суперпозиции развертывания содержания и порождения формы учебной деятельности – их субстанциональным единством. Примечательно, что интенсивный поиск как по линии предметного содержания, так и в направлении эффективной формы учебной деятельности, очевидно сближает эти тенденции психолого-педагогической мысли на пространстве деятельности моделирования.

Моделирование и определяемая им процедура обучения (представления полученных в действии и размышлении моделей) образуют необходимый инструментальный фон, обеспечивающий движение учащихся в пространстве новых знаний о мире и действий с символами (знаками) объектов этого мира. С модели, аморфной и абстрактной, начинается для учащегося акт познания, а заканчивается созданной своими руками моделью – уточненной, формализованной и проверенной, и,

разумеется, что не менее важно, чем результат этого акта, – самостоятельно осуществленной деятельностью. Универсальная моделирующая среда, которую позволяет создать систематическое опосредствование, дает целый ряд психолого-педагогических возможностей при построении учебной деятельности учеников. В частности, каждая постановка задачи предусматривает действенную, исполнительную фазу своего решения (постоянное движение в материале, реализацию и модельную проверку решения и т.д.). Таким образом, в «руках» и «голове» ученика остается опыт продуктивной созидательной деятельности, а поскольку схема деятельности наряду со схемами предмета и модели выступает объектом специального анализа, то и рефлексивный план мышления школьника оказывается подвержен целенаправленному формированию. Очередность аналитических, исследовательских, «технических» и описательных работ задают необходимый ритм обучения и проблем с мотивацией школьников в таких условиях просто не возникает. В самом деле, ученик, ощущая себя реальным исполнителем, может быть, впервые в жизни попадает в нормальный деловой процесс, когда понятно «зачем», «что» и «как». Предметом его размышлений и манипуляций является сложная, но доступная здесь и сейчас действительность человеческого познания, а ее притягательность не имеет исключений в смысле человеческого материала.

6. Таким образом, ПФО может считаться квалифицированно психологически и методически построенной в том случае: если предметность «хорошо» структурирована и раскрывается через восхождение от абстрактного к конкретному; если на каждом шаге учебной деятельности обеспечена полная ориентировка ученика, причем не только в текущих, но и перспективных моментах материала и метода работы, а также своего движения; если проводится целенаправленное сокращение и свертывание ориентировки по мере освоения нового действия; если каждое действие в ходе своего становления проходит необходимые материализованные, речевые и знаково-символические формы; если педагогическая обстановка вокруг учащегося является деликатной в отношении души и развивающей в отношении разума.

Выполнение учебно-познавательного действия применительно к тому или иному объекту (или ситуации) – не тривиальный акт, оно включает, по В.В. Давыдову, ряд преобразований: «... преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирование выделенного отношения в предметной, графической или знаковой форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом;

контроль за выполнением предыдущих действий; оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи» [24, с. 154]. При организации освоения новой деятельности ее определенный фрагмент должен составить пропедевтику. По сути, речь идет о фрагменте первичного опосредствования, поскольку при его освоении должны быть решены задачи включения имеющихся у субъекта средств в новые принципы ориентировки (средства и др.), которые и позволят сделать первый шаг в сторону освоения. Как должна выглядеть эта пропедевтика к опосредствованию? – На наш взгляд, это должно быть одновременное соединение «единички» развертываемого понятия с арсеналом обеспечения полной ориентировки в осваиваемой деятельности. Примечательно, что сугубо срезовыми методами установить этот начальный уровень сложившейся ориентировки не представляется возможным, поэтому речь может идти о его установлении уже в ходе формирования. Параллельно здесь должны решаться две задачи: переориентировка учащегося на новые, существенные, отношения материала, использование для этого имеющихся у него возможностей.

7. При подборе предметных моделей и создании проектов в ПФО должны учитываться: 1) широта предметного спектра проекта, его содержательная интегральность и завершенность (в плане достижения конечного результата); 2) общность и преемственность использования методологии моделирования для различных возрастных групп основной и старшей школы, а также в различных областях знания; 3) комплексность замысла проекта (от разработки содержания каждого курса до подготовки оригинал-макетов пособий и отработки процесса внедрения курса в систему образования). Предметные модели в нашей трактовке выступают как узловые ориентиры, *клеточки* определенных областей знания, которые содержат в себе всю необходимую целостность и источники развития порождаемой деятельности. Для каждой предметной модели должны быть разработаны *деревья проектов* (вариации и алгоритмы возможного движения в предметности), поставлены цели, намечены этапы их выполнения, выявлены задачи каждого этапа, осуществлено описание общего движения (в учебных пособиях), разработаны задачи для пре- и посттестов, отработаны средства и методы экспериментального мониторинга.

8. В качестве элементов опосредствования для ряда апробированных в 1993-2006 гг. проектов были разработаны учебные пособия (для школьников) [2; 15; 18-21; 29; 30; 33; 51-55; 60-66; 68-71; 81-86 и др.] и учебно-методические рекомендации для

учителей по их реализации. Отличия данных пособий в сравнении с привычными учебниками можно свести к следующему:

- содержание изложенного предмета в пособиях отвечает требованиям проблематичности, эвристичности и схематичности; иными словами, основу содержания пособий составляют достаточно лаконично изложенные и схематизированные процедуры действий и проблемы, решение которых предстоит найти самим школьникам совместно с учителем (близко к схемам ООД, если характеризовать их в духе концепции планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина);

- при всей обобщенности конкретных рекомендаций к решению тех или иных задач по проекту структура пособия такова, что обеспечивает ориентировку в самом, с нашей точки зрения, главном – в маршруте общего движения в проекте; частные задачи могут быть решены и без подсказок (т.е. без введения дополнительных объяснений, как это делается в учебниках), важно лишь, чтобы процесс совместной деятельности в проекте подводил к этому открытию нового;

- стиль и форма раскрытия материала в пособии существенно отличаются от традиционных учебников; здесь доминирует в первую очередь *естественная* упорядоченность изложения (недирективность, диалогичность, проблематизация повествования, словом, все, что есть в реальной научной и технической жизни);

- структура пособия *ориентирует*, т.е. включает представление для школьников основных этапов реализации проекта, описание алгоритмов деятельности по реализации отдельных этапов, описание отдельных ключевых положений (фрагментов предметности) проекта, описание задач и подзадач проекта, представление кратких (по необходимости – развернутых) обзоров по научным и техническим аспектам решения задач проекта, представление справочной информации;

- учебное пособие по проекту является одновременно описанием содержания проекта, методичкой (описанием того, что и как делать по реализации проекта), справочником и рефератом (описанием разделяемых авторами научно-технических взглядов на предмет, с учетом ссылок на литературные источники и изложением других, в том числе и спорных позиций);

- пособие содержит значительное количество учебных задач, решение которых может быть осуществлено в различных формах учебной работы (эксперименты, макетирование, численные эксперименты, групповое обсуждение и др.) и

последовательность которых моделирует восхождение по системе понятий данной предметной области (представление учебных задач варьирует по привычным для теории планомерно-поэтапного формирования канонам).

Основная часть каждого пособия включает изложение подзадач проекта в примерном порядке их решения. Каждая подзадача полностью охватывает 3-часовое учебное занятие, а каждый курс «Моделирование» рассчитан примерно на один-полтора семестра: 48-60 часов учебного времени по схеме 16-ти строенных занятий. Схема построения решения каждой подзадачи (занятия) примерно следующая:

- описание (постановка) подзадачи (развернутая, скрытая, обоснованно неполная – на самостоятельное продумывание);
- описание связи данной подзадачи с предшествующими и последующими шагами реализации проекта;
- краткая история решения данной подзадачи (в истории науки, техники, культуры); в некоторых случаях указание нескольких альтернативных путей решения подзадачи (без определения предпочтительного);
- описание алгоритмов инструментальных (технических) действий по вспомогательным видам работ в каждой подзадаче (расчеты, построения, лабораторные работы, творческие пробы и др.);
- выводы по данной подзадаче, обоснование необходимости продолжения решения.

Важнейший момент опосредствования личностного развития учащегося в ПФО – постоянное присутствие различных точек зрения на каждый шаг (момент) решения, оппонирования, поэтому ведущие проектов (руководители) активно *уходят* при их проведении от однозначности суждений, используя технику и стилистику спора и отдавая инициативу в руки учащихся.

9. Успешное введение любого нового курса в среду школьного образования предполагает предварительную разработку модели его внедрения в поурочную практику с учетом помимо специфически учебных еще и организационно-экономических и кадровых аспектов. Такая модель, с нашей точки зрения, должна содержать, в частности: 1) отработанную процедуру подготовки учителей, включая формирование групп заинтересованных в инновациях учителей, организацию их обучения и сертификации на предмет готовности к проведению экспериментального курса; 2) отлаженное взаимодействие различных подразделений системы образования в ходе реализации курса.

Подготовка учителей традиционно осуществляется нами в виде серии семинаров длительностью 3-5 дней. Основу семинаров составляет совместная деятельность руководителей и разработчиков проектов и учителей, где последние выступают в роли учеников. Перед ними ставится задача в ограниченные сроки пройти весь проектный путь, запланированный для учащихся. Помимо задачи освоения учителями новой предметности у таких семинаров есть и другая цель – показать достоинства ПФО и помочь учителям отразить возможные средства и методы управления классом при осуществлении проектов. По итогам каждого семинара формулируются индивидуальные задания для учителей, отрабатываются различные варианты психолого-педагогического мониторинга (в том числе и с привлечением учителей к его проведению), апробируются учебные пособия, шлифуются методические средства и приемы проведения занятий в условиях ПФО.

10. Необходимый и важнейший момент сопровождения и оценки комплексной образовательной инновации в целом и опосредствования в рамках одного проекта – психолого-педагогический мониторинг учебного процесса. В нашем случае при введении в общеобразовательную школу нового учебного курса «Моделирование» мониторинг должен был охватывать все наиболее существенные этапы: от постановки задачи на экспериментальную апробацию до итогового среза знаний учащихся; от рефлексии трансформации предметных областей, задействованных в курсе на стадии разработки содержания, до естественной эволюции элементов учебно-методического обеспечения в ходе претворения курса; от изменения межличностных и «деловых» отношений учеников, их родителей, учителей, администрации образовательных учреждений, администрации органов управления образованием и т.д. до установления развивающего характера курса. Общей задачей мониторинга следует считать обеспечение полной, точной, оперативной и существенной (с точки зрения представленных показателей) обратной связи с ходом обучения в ПФО в курсе «Моделирование». Мониторинг также одновременно должен решать задачи содержательного, методического и организационного упорядочивания и коррекции курса в ходе его проведения, и, кроме того, задачи уточнения отдельных элементов и моментов обучения в рамках психолого-педагогического, учебно-методического и кадрового обеспечения учебного процесса.

В практике построения подобного мониторинга возможно выделить два направления, одно из которых связано с позицией В.В. Давыдова, полагающего, что при прослеживании эффекта развивающего обучения возможно ограничиться определением

изменений в рефлексии, планировании и мыслительном анализе, а другое – его последователей, считающих необходимым контролировать более тридцати различных показателей одновременно [45]. В нашем варианте мониторинг проводился по 10-15 параметрам (в зависимости от задачи, возраста детей, особенностей проектной деятельности и др.) [57], а для опосредствования проекта использовалось 5 параметров, которые мы посчитали наиболее значимыми.

11. Особого внимания заслуживает *форма* проведения курса «Моделирование», т.е. собственно то решающее обстоятельство, которое заставляет нас всякий раз возвращаться к обсуждению психологического основания организации учебной деятельности учащихся в свете развертывания учебного содержания, или, иными словами, к *проблеме формы и содержания* обучения. В целом, *проектная* форма совместной работы учителя с учениками в курсе «Моделирование» является, по нашему замыслу, формой научного сотворчества. Учитель в проекте играет роль ученого, который для реализации конкретной научной или технической задачи (проекта, гранта), создает исследовательскую лабораторию. Ученики входят в эту лабораторию на правах равных научных сотрудников и *берут на себя* реализацию всех проектных задач, для чего класс естественным образом по мере вхождения в проект разбивается на ряд подгрупп. Этот процесс требует специальной организации, и, как любой феномен групповой динамики, управляется не только психолого-педагогическими, но и социально-психологическими законами.

Отношения учителя и учеников в ходе выполнения проекта должны стремиться к лучшим традициям научного сотрудничества, когда «мэтр» (учитель), безусловно, владеет искомой деятельностью, но поставленная проектная задача так же, как и для учеников, *нова* для него. По крайней мере, таковым – всерьез заинтересованным решением поставленной проблемы – она должна стать для учащихся. В задачу учителя входит обеспечение даже не второго типа учения, как это принято в обычной массовой школе, а щадящего третьего типа: постановку главной проектной задачи, преемственность частных задач, организацию учебной и познавательной деятельности участников проекта. Учитель берет на себя особую роль куратора, тьютора, координатора; в его ведении остается общее движение проекта и контроль за его исполнением, тогда как детали и технические моменты реализации максимально передаются остальным участникам проекта. Эта консультационная по сути деятельность учителя в проекте означает одновременно перемещение центра активности на учеников, что непривычно для массовой школы с ее

директивным и авторитарным управлением учебным процессом, поэтому требуется известная *пропедевтика*, чтобы преодолеть имеющиеся стереотипы. Самостоятельность учеников при постановке задач в условиях проекта и поиске путей их решения – самый ценный психологический фон при проведении проекта. Даже в том случае, когда в классе в целом либо в микрогруппе (2-6 учеников) намечается к исполнению явно «тупиковый» вариант решения какой-либо задачи, то и тогда не следует строгой директивой «Туда не ходи, этого не трожь!» приостанавливать начавшееся движение: при *становлении* ошибка должна ориентировать учащихся.

Сказанное не означает, что после постановки задачи проект может быть пущен на самотек, просто характер управления в такой форме обучения существенно отличается от традиционных стереотипов «взрослый – дети» и «учитель – ученик». Дело в том, что решение любой научной проблемы предполагает глубокую погруженность в нее всего учебного класса, безусловную заинтересованность каждого участника в успешном ее решении, продуктивность каждого шага работы (даже в том случае, когда появляется отрицательный результат), свободу внутри- и межлабораторных дискуссий, уважение к точке зрения каждого участника и др. Научная деятельность – один из самых демократичных видов деятельности, поскольку совместный, коллективный труд, имеющий самоорганизующим началом постижение нового, не терпит обычной школьной оценочной суеты, а условия непрерывного мозгового штурма заставляют быть предельно внимательными и уважительным к различным приходящим в голову его участникам продуктивным идеям.

12. Система контроля в проектной форме обучения также претерпевает значительные изменения. Традиционная общеобразовательная школа, похоже, так переусердствовала в педалировании оценочного подхода, что теперь всеми атрибутами учебного процесса полновластно правит Его Величество Оценка. Но оценка есть нечто внешнее по отношению к познанию, именно поэтому ей в обычном, привычном смысле не должно быть места в проектной форме обучения. Наиболее существенными показателями мы здесь считаем мотивацию детей, развернутую учебную деятельность (во всем ее интерьере), развитость групповых форм сотрудничества (среди детей и в отношениях с учителем). Конечно, итоговый продукт проведенного проекта также может выступать мерилем эффективности данного учебного курса, но результат не может быть важнее осуществленного учебного процесса.

Формы учебной работы в ПФО многообразны и основываются большей частью на совместном обсуждении всех проблем с учащимися; на подготовке экспериментов (в том числе: планирование опытов, формулировка инструкций, отработка способов задания инструкций, ведения эксперимента и протоколирования, обсуждение в группе или микрогруппах методики эксперимента, создание экспериментального материала, обработка результатов опытов, подготовка отчетов); на письменном решении задач (индивидуально, в составе микрогруппы – совместные решения); на отчетах микрогрупп о своей деятельности на каждом занятии.

Структура каждого трехчасового занятия примерно следующая:

1) краткое введение, которое делает ведущий, посвященное обзору актуального состояния работы по проекту; анализ письменных решений задач, сданных на предыдущем занятии; постановка новой теоретической или экспериментальной задачи; постановка конкретных задач и заданий микрогруппам; краткий обзор по текущему или перспективному материалу;

2) представление учащимися своих исследований (в том числе: представление планов экспериментов, методики экспериментов в целом и по фрагментам, например: экспериментального материала, переработанной инструкции, полученных результатов и т.д.), реферативные обзоры, выполненные учащимися, проблемные выступления (с анализом теоретической модели, методики эксперимента и др.), обсуждение прочитанной литературы;

3) дискуссионные обсуждения текущего положения дел в проекте, совместные и индивидуальные решения задач;

4) проведение текущих разработок (в том числе: планирование опытов, формулировка инструкций, отработка способов задания инструкций, ведения эксперимента и протоколирования, обсуждение в группе или микрогруппах методики эксперимента, создание экспериментального материала, обработка результатов экспериментов, подготовка отчетов); отчет микрогруппы о результатах работы на занятии.

13. Парадоксальность выстраивания содержания курса легко проследить на конкретном проекте. Основной интригой, например, проекта «Память» является то, что эксперименты, намеченные в проекте и проводимые школьниками, фактически не в состоянии привести к полному подтверждению поставленных гипотез, поскольку проведение психологического эксперимента – это целая наука, граничащая с искусством. При подготовке исследования (материала, методики, инструкции и др.) и при работе с

испытуемыми требуется одновременно выполнять целый ряд действий, проявляя точность и педантизм при следовании намеченному плану и инструкции, артистизм в общении с испытуемыми (в условиях «сокрытия» истинных целей эксперимента от испытуемых), ведя одновременно контроль условий опыта и протоколирование результатов деятельности испытуемого, тонко осуществляя организацию самоотчета и т.д. На первых порах это достаточно трудно, причем не только для подростков, но и для взрослых. И если учесть, что психологическая ткань *памяти*, открываемая в эксперименте, – это довольно чувствительная материя, то нередко в экспериментах получаются результаты, прямо противоположные тем, которых можно было бы ожидать, исходя из существующих психологических представлений о природе памяти.

Кроме того, помимо *субъективных* причин неточности в проведении экспериментов существуют и *объективные* причины, состоящие в том, что, несмотря на вековой опыт экспериментирования, особенно многочисленного именно по проблематике человеческой памяти, мы знаем о памяти все так же немного, как и сто лет назад. Множественность объяснительных моделей, неперенная флуктуация результатов и обращение в прямую их противоположность при минимальнейшем изменении (варьировании) экспериментальных условий, статистическая «несводимость» и изобилие артефактов – все это делает данный предмет (причем не только тему «Память» [61], но и любую психологическую проблематику) бесконечно трудным, деликатным и неопределенным.

Зачем же тогда предлагать его школьникам? Дело здесь в том, что подобное, *плохо определенное* состояние предмета, отсутствие однозначности в интерпретации исследовательских результатов, многочисленность точек и «кочек» зрения – есть *нормальное состояние* любой гуманитарной дисциплины. Психология не исключение, а скорее, типичный пример, чем и необыкновенно интересна, поскольку соединяет в себе яркие особенности гуманитарного способа отношения к действительности (расплывчатость и неформализуемость объяснений, неточность понятий и т.д.) с исследовательской практикой *естественнонаучного* экспериментирования. Психология располагается на границе естественных и гуманитарных наук и является естественной пропедевтикой в человековедение. Более того, экспериментирование, составляющее ее органическую сердцевину, с учебной точки зрения выполняет функцию *материализации* при познании действительности человеческого бытия.

В эксперименте предметом ученического анализа становятся мышление (в самом широком смысле слова) и поведение *другого*, а значит, и себя в том числе. Видя «мучения» испытуемых при воспроизведении материала в экспериментах на непосредственное запоминание, как нам кажется, только самые последовательные в реализации своего «подросткового комплекса» ученики в дальнейшем отказываются от чисто человеческих, культурных способов опосредствования своей памяти путем своевременного конспектирования учебного материала, схематизации и пиктографии и т.д. Таким образом, вся совокупность отмеченных обстоятельств делает нашу проблематику во многих отношениях незаменимой и необыкновенно значимой. Понятно, что все эти требования для начинающего экспериментатора на первых порах остаются пожеланиями, и должен пройти известный временной период (и значительное количество опытов), прежде чем школьнику удастся строго и точно, а главное – естественно, реализовывать намеченные экспериментальные схемы.

14. В качестве примера реализации проекта в обычной массовой школе кратко опишем двухлетнее исследование (1998-1999 гг.), проведенное на базе трех школ г. Сургута, в котором приняли участие пять 10-х классов [57]. Один класс (ЭГ) проходил целиком обучение по экспериментальной программе (ПФО, по программе специализированного психологического класса). В качестве контрольных групп, каждая из которых имела своеобразную программу обучения, использовались: *параллельный класс* (специализированный, в этой же школе с тем же составом учителей (КГ)), *аналогичный психологический класс*, проходивший обучение по сокращенной программе во второй школе (КП), *параллельный специализированный класс* во второй школе (КД), *контрольный класс* (специализированный) в третьей школе с наличием в учебной программе ряда проектов словесного творчества (КС).

В числе процедур, используемых в мониторинге, следует в первую очередь отметить: констатирующие сравнительные обследования Э и К классов учащихся (пре- и посттесты, состоящие из: 1) анализ форм учебного взаимодействия на уроках; 2) изменение отношения учащихся к учебному процессу, определение динамики отношений учащихся к учителям, отдельным учебным предметам и учебному процессу (с помощью методики семантического дифференциала); 3) контрольных срезов по предметности (русский язык – специализированная компьютерная программа, задания по математике, истории, биологии); 4) социометрии классов.

В числе преэкспериментальных процедур одна из наиболее ответственных – набор школьников в классы. Отметим, что ни в одном из случаев набора школьников в Э и К классы отсев не превышал 20%, и, таким образом, почти все классы были сформированы в основном по желанию школьников. Картина преэкспериментального контроля в любом из классов была далека от радужных ожиданий и свидетельствовала лишь о довольно невысоком уровне подготовки всех учащихся, и школьников-психологов в том числе, по основным учебным предметам, а также: о несамостоятельности школьников при осуществлении решения, об отсутствии рефлексивности при обсуждении хода решения отдельных задач, требующих не столько самого решения, сколько адекватной постановки основной проблемы задачи (*видение задачи*), о невозможности доказать правильность и единственность полученного решения.

Характеризуя в целом проектную форму сотрудничества, отметим, что подростничество – в целом наиболее выгодный для данной формы обучения школьный возраст. В ПФО есть все, чтобы учащийся себя чувствовал психологически комфортно: уважение и внимание со стороны взрослого, деликатное сочетание групповых и индивидуальных приоритетов и норм, возможность для самореализации, необходимые средства и возможности для рефлексии и др. Из средств управления проектной группой необходимо упомянуть опору на неформальных лидеров класса, ориентацию на отстающего, культивирование взаимопомощи и соревновательности, учет самой группой введенной нормы групповой и индивидуальной ответственности за выполняемые задания и т.д.

Динамика ЭГ прослеживалась по целому ряду направлений. Отметим известные нам стадии и этапы «вхождения» в Проект, свойственные почти всем учебным группам такого рода:

**период неопределенности** (продолжительностью месяц – полтора), когда происходит уяснение школьниками проектной задачи, освоение новых форм сотрудничества, уточнение критериев оценивания своей работы, определение новой роли, освоение способов опосредствования (учебных действий) и т.д.;

**период немотивированного энтузиазма** (3-4 месяца от начала обучения), когда школьники буквально в течение 15 минут после объявления очередной задачи становятся «верными оруженосцами» проекта, готовы, образно говоря, идти на край света, разбиться в лепешку, но выполнить поставленную задачу; как правило, все это существует только на словах, а энтузиазм проходит быстро;

**период падения эффективности групповой формы работы** (5-7 месяцев от начала обучения), когда руководитель проекта просто не может узнать своих учеников, еще вчера бывших умницами и трудягами, а теперь им все не интересно, и они уже и слышать не хотят ни про какие-то там гипотезы, ни про историю данной проблемы, ни про средства ее разрешения; как и предыдущий этап, этот период проходит, но в отличие от энтузиазма, который исчезает «сам по себе», падение эффективности групповой работы может быть остановлено только систематически используемыми средствами совместной деятельности;

**период «нестабильности» групповой и индивидуальной работы**, когда чередуются взлеты и падения мотивации, продуктивности решения задач и т.д.; в самом деле, до этого школьников никто не учил и не учит так, как это делает учитель в проектной форме организации учебной деятельности; школьная жизнь тяготеет к упрощенности решаемых задач и человеческих отношений, поэтому, чтобы утвердилась новая, проектная форма учебного сотрудничества, все ее участники должны убедиться, что это всерьез, продуктивно и надолго;

**период групповой зрелости** – взаимопомощь, взаимодействие, установление стабильной обстановки личностного роста.

15. Как и в случае любой другой комплексной образовательной инновации, полученные результаты трудно изложить в нескольких словах. Уровень теоретического осмысления проекта ранней школьной специализации «Психологический класс», уровень практических учебных и учебно-методических разработок, уровень экспериментальной апробации основных идей данной программы – все это позволяет оптимистично оценивать перспективы образования, реализуемого по обозначенной схеме. Вкратце оценивая ход и результаты проведения экспериментального курса, отметим, что попытка комплексного и систематического реформирования учебного процесса в общеобразовательной школе и в обычных условиях в целом может быть признана состоявшейся. Анализируя продукцию, полученную школьниками в проектной деятельности (отчеты школьников, анализ посещения занятий), можно установить, может быть, не столько эффективность самого процесса проектного обучения, сколько рост детской учебной мотивации и существенное изменение отношения к курсу «Моделирование», которое стало достаточно явным к концу курса обучения.

Текущий психолого-педагогический мониторинг показал также, что некоторая часть учителей далеко не в полной мере следовала рекомендованной методической линии

ПФО. Разумеется, нами это было воспринято в основном как собственная недоработка, но весьма примечательны причины подобного явления. «Отход» учителей от, пожалуй, основного императива организации проектной деятельности состоял в возврате к традиционным формам и приемам обучения: рассказ, опрос, проверка, контроль домашних заданий и т.д. Опрос учителей, «вступивших» на этот путь, показал, что первопричиной данного явления можно назвать в первую очередь слабое владение элементарными способами диалогичного ведения уроков и организации учебной деятельности и потому неверие в средства и продуктивность проектной деятельности. В отдельных случаях учителям была оказана методическая помощь, но в любом случае каждое авторское присутствие на уроках заканчивалось совместным анализом проведенного занятия.

В самом деле, техника учительской деятельности в ПФО является простой и естественной. Требуется только хорошо знать преподаваемый предмет, представлять цели проекта, реализовывать намеченные шаги опосредствования и с помощью элементарных приемов сократической беседы (вывод, проблематизация сферы рассуждения и размышления, логика вопросов и т.д.) организовывать движение школьников в материале. Конечно, при всей очевидной простоте психологического обеспечения и майевтики, их элементарность является кажущейся. Соответственно, для учителей необходим некоторый опыт, время и уверенность в правоте и правильности данного подхода к процессу обучения. Этот опыт приобретается не только в ходе собственного проведения занятий, но и при наблюдении за другими учителями. Данная форма своеобразного повышения квалификации была использована нами, к сожалению, в силу текущей учебной загруженности учителей, недостаточно, но все же именно она оказалась одной из самых эффективных.

Регулярно в декабре каждого из двух экспериментальных лет проводилась конференция для школьников, в которой приняли участие более 60 учащихся с докладами по осуществляемым проектам. Конференция в целом подтвердила правильность выбранного методического сценария введения курса «Моделирование» и оказалась довольно продуктивной. Были установлены также и типичные недостатки учителей и учеников при проведении проектов: неумение выступать развернуто и осмысленно перед аудиторией, эклектичность и эмпиричность докладов, недостаточное представление о проектной деятельности в целом.

В целом, мониторинг работы и отношения к происходящему учителей-участников проектов подтвердил наше предположение (проверенное, впрочем, неоднократно, в ходе аналогичных инновационных разработок [7; 15; 20 и др.]) о том, что инновационная деятельность – органичная часть учительского труда. Все без исключения учителя буквально через полгода после начала проекта отметили при опросах в предельных баллах важность для своего профессионального роста участие в проекте «Моделирование», существенное продвижение в области преподавания и методики проведения занятий, несколько меньший, но все же существенный сдвиг в области повышения своей компьютерной грамотности.

Сущность инновационной программы диктует выбор критериев, которые могут отразить процесс изменения субъекта в новой учебной деятельности. Во-первых, отмена оценки как привычного стимула учения школьников неминуемо влечет за собой смену ориентиров в системе ученик – учитель; последний теряет привычные способы воздействия на класс и вынужден ориентироваться на содержательные основания. Во-вторых, особый способ проведения уроков, обращение к забытой, но весьма эффективной совместной деятельности школьников ведет к переменам внутри класса, способствуя сплочению и взаимопониманию. В-третьих, постоянная исследовательская деятельность учителя и учеников, когда не даются готовые решения, а важен собственный опыт школьника, стимулирует и учителя, и ученика на поиск новых знаний.

16. Если представить исследовательскую (экспериментальную) схему ПФО, то наиболее очевидной является квазиэкспериментальная модель (без рандомизации, т.е. случайного отбора в ЭГ и КГ учащихся), где  $X_K$  – традиционная программа обучения, а  $X_Э$  – экспериментальная [34]. Пре- и посттест предполагают комплексное обследование обеих групп по одинаковым процедурам (схемам, материалам). Посттест и отсроченный посттест дают, как правило, убедительные показатели кардинальности, существенности и пролонгированного характера психологических изменений в ЭГ (самостоятельности, мотивации учения, основательности освоения деятельности, развития мышления и др.).

Таблица 1. Квазиэкспериментальная модель сравнения ЭГ и КГ

КГ	Претест	$X_K$	Посттест	Отсроченный посттест
ЭГ	Претест	$X_Э$	Посттест	Отсроченный посттест

Понятно, что основательный подход к построению и отработке ПФО требует специальной методической и экспериментальной схемы. Мы называем эту схему «пилотажной», имея в виду, что по мере развертывания экспериментального содержания

обучения, а также методической апробации потребуется несколько экспериментальных групп, которые «нарастающим итогом» будут аккумулировать друг за другом апробированные экспериментальные новшества. Последовательность экспериментальных сравнений, приведенная в схеме ПФО в таблице 2, позволяет на каждом шаге контролировать ход инноваций в условиях естественного эксперимента (т.е. не снижая реального качества образования, которое непременно имело бы место, если «обрушить» все мощь новшеств на традиционную школьную среду экспериментальных групп).

Условия естественного эксперимента требуют существенной методической проработки целого ряда экспериментальных параметров: во-первых, отбора и распределения в группы учащихся (почти невозможно в условиях обычного образовательного учреждения выровнять испытуемых хотя бы по наиболее существенным параметрам образованности, мотивации учения, возраста и др.). Во-вторых, совершенно неизбежно, что реализация проекта будет проходить одновременно с его разработкой (доработкой) и исследованием. И дело здесь не в глубине или непроработанности идей, но в создании необходимого набора заданий и методических схем, чтобы иметь возможность варьировать их при различных вариантах подбора и готовности групп учащихся. В-третьих, последовательная подготовка и психологическое сопровождение ПФО требуют развертывания психолого-педагогического мониторинга, подготовки учителей, родителей, создания среды обучения, материально-технических условий осуществления учебной деятельности. Таким образом, наличие КГ, а также ряда учебных экспериментальных групп ЭГ<sub>1</sub>-ЭГ<sub>5</sub> позволяет проследить образовательную динамику ПФО, а наличие групп типа ЭГ<sub>6</sub>, в которых чередуются ПФО и традиционное обучение, дает возможность проконтролировать личностную и групповую динамику учащихся.

Таблица 2. Квазиэкспериментальная модель сравнения нескольких ЭГ и КГ для целей анализа условий образовательной динамики при разных условиях реализации ПФО

КГ	Претест	X <sub>к</sub>	Посттест	Отсроченный посттест				
ЭГ <sub>1</sub>	Претест	X <sub>1</sub>	X <sub>к</sub>	X <sub>к</sub>	X <sub>к</sub>	X <sub>к</sub>	Посттест	Отсроченный посттест
ЭГ <sub>2</sub>	Претест	X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>к</sub>	X <sub>к</sub>	X <sub>к</sub>	Посттест	Отсроченный посттест
ЭГ <sub>3</sub>	Претест	X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>к</sub>	X <sub>к</sub>	Посттест	Отсроченный посттест
ЭГ <sub>4</sub>	Претест	X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	X <sub>к</sub>	Посттест	Отсроченный посттест
ЭГ <sub>5</sub>	Претест	X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	X <sub>5</sub>	Посттест	Отсроченный посттест
ЭГ <sub>6</sub>	Претест	X <sub>1</sub>	X <sub>к</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>к</sub>	X <sub>5</sub>	Посттест	Отсроченный посттест

17. Если характеризовать ПФО строго психологически, отстроившись от сугубо образовательной миссии этой формы обучения, то правильно было бы назвать это работой учащегося над собой, над своими мыслями, чувствами, действиями, над отношениями и

предпочтениями. Психолог и учитель здесь как будто бы ни при чем, они лишь организуют взаимодействие детей, вводят средства в их совместную деятельность и сохраняют дистанцию. А проектные действия должны идти своим чередом. В них задана и жесткость следования выбранному пути, и право выбора, а самое главное – самостоятельность, ощущение ребенком своей самостоятельности при выполнении пока отдельных моментов, но имеющих тенденцию к объединению во фрагменты социально заданной деятельности.

При всем нашем критическом отношении к традиционной школе, необходимо именно в ней разворачивать образовательные проекты, прекрасно представляя, что она сама меняться если и будет, то вряд ли в ожидаемом направлении. Крайне низкий социальный статус учительства, женская преподавательская доминанта в построении школьных отношений, переполненные классы, плохо осознаваемая направленность образовательной реформы – все это неизбежно генерирует кризисные условия. Подчеркнем, вместе с тем, что не сам по себе кризис является психологической проблемой, но отсутствие или недолжное представление средств выхода из него в школьной и домашней обстановке. Существующие традиции подготовки к школе таковы, что именно ребенок и родители в большей степени оказываются ответственными за ее конечные результаты. Парадоксально, но в виде идиомы прижилась формула *подготовки ребенка к школе*, но никак не *школы к ребенку*.

Отметим еще один важный аспект проектной инновационной деятельности. При формировании различных форм продуктивной деятельности вся совокупность обстоятельств должна рассматриваться как единый деятельностный универсум, а не как дидактическое пространство, в котором «этому еще не время», «то будет мешать детям творить», а «данную тему рассуждений у детей необходимо прервать, поскольку занятие, ей посвященное, у нас будет только через неделю». Существующие в основной массе дошкольных и школьных учреждений подходы к образованию и воспитанию базируются на аддитивном усвоении детьми в основном операционально-технических моментов тех или иных видов деятельности, поэтому и получается, что, например, тщательно культивируемая в образовательных программах операция чтения появляется как возможность ребенка прежде, чем его потребность в чтении. А потому чтения как такового, как социально значимой для ребенка деятельности, как источника познавательного развития, и нет. Очевидно, формировать эту потребность гораздо

труднее, нежели операционально-техническую возможность, но ведь и значение ее в жизни ребенка совершенно иное.

Создаваемая в Проекте предметная среда и развернутые в разных формах различные виды действий должны порождать у ребенка ощущение произвольности и свободного выбора, стремление к своему собственному (в том числе – групповому) разрешению той или иной проблемной ситуации. Именно личное участие, диалоговое сотрудничество и взаимодействие с участниками группы и «психологически эффективным» взрослым, активность в оценивании и ответственность за выбранный путь делают игровую обстановку живой и изменчивой, а ориентировку детей подвижной и продуктивной. Не полагание на взрослого, но самостоятельное открытие и цели своей игры, и средств ее достижения делают для ребенка процедуру поиска естественной, соответствующей грядущим задачам учебной деятельности.

18. О результатах ПФО. Следует отметить, что опыт выстраивания «школ», основанных на ПФО, на различном материале: от школ для родителей до школ для беременных, от школ «молодого бойца» до школ общения для подростков, от психологических школ для студентов до профессиональных школ специалистов оказывается успешным и довольно перспективным [40-44; 48; 72-81 и др.]. *Школа, проводимая по схеме ПФО*, это другая школа, даже по сравнению с имеющимся у взрослых участников опытом неизбежного подчинения, свертывания инициативы и передачи ее учителю. В *этой* школе инициатива принадлежит «школьникам». Весь смысл «школярства» здесь заключен в выработке и разностороннем проигрывании целостной и зрелой позиции учащегося и учителя (а также сверстника, старшего школьника, родителя и др.) в щадящих, но последовательно изменяющихся по мере освоения средств психологических условиях. Общим свойством подобных «школ» является их пропедевтический характер – своего рода введение в новую деятельность.

В какой степени ПФО может являться основной формой обучения? Ответ на этот вопрос лежит исключительно в сфере экспериментальной апробации. Сегодня мы располагаем опытом включения в традиционный учебный процесс на уровне 5-30% учебного времени. Проблематичность совмещения одной и другой систем обучения здесь высока. ПФО – не дополнение, но принципиально иное качество обучения: как по структуре, так и по функциям и фиксируемой динамике.

19. Основания, по которым мы сформулировали приведенные в статье принципы и требования к построению продуктивного учебного процесса в рамках ПФО известны: они

проистекают из очевидных итогов развития психолого-педагогической мысли в двадцатом столетии. Педагогика занимается внешней, явной стороной обучения, психология же, напротив, смотрит «в корень» – исследует условия и законы становления человеческой деятельности, поэтому корректное использование ее лучших образцов (мы имеем в виду культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и целый «куст» порожденных ею теоретических и практических концепций) гарантирует целостные инновации от безуспешности. Одной из наиболее продуктивных инноваций является построение учебного процесса на основе деятельности моделирования. Проектная форма учебной работы, соединяющая преимущества сконструированного по принципам развивающего обучения учебного предмета с реализацией полноты ориентировки и кооперативной формой учебной деятельности, представляется наиболее последовательной формой осуществления моделирования. ПФО есть способ организации опосредствования деятельности моделирования, при котором учителю предоставляются психотехнические возможности управления учебным процессом, обеспечивающим одновременно становление новой деятельности. Средства ориентировки в осваиваемой деятельности, будучи ближайшей проекцией содержания осваиваемой деятельности – учебного предмета – и наиболее доступной формой ориентировки субъекта, могут быть выстроены определенным образом в учебном процессе и могут обеспечить становление у учащихся желанных новообразований мышления и деятельности.

#### **Библиографический список:**

1. Айдарова Л.И., Соколова Т.Ю. Модели как средство организации исследовательской деятельности учащихся (о многофункциональности учебных моделей) // Психологическая наука и образование. 1997. №3. С. 62-74.
2. Аксенов А.В., Ширков П.Д. Симметрия Зазеркалья. Учебное пособие для курса «Моделирование» / Под ред. В.Б. Хозиева. М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1997. 54 с.
3. Беляев Д.В., Захарьева Н.Л., Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Курс «Моделирование» для общеобразовательной школы // Труды Межд. Конф. «Математика. Компьютер. Образование». Дубна, 1996. М.: РИИС ФИАН. С.46-55.
4. Буланова Н.Л., Волков Д.В., Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Математическое моделирование и перспективы развития школьного образования. Препринт. ИПМат им. М.В. Келдыша АН СССР, 1987. 10 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
6. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.1-6. М., 1982-1984.
7. Вымекаева Т.В. Формирование экспрессивных компонентов речи в условиях вокальной продуктивной деятельности: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск.гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2002. 27 с.
8. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 150 с.

9. Гальперин П.Я. Идеи Выготского и задачи психологии сегодня // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М.: 1981.
10. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопр. психол. 1966. №6. С. 25-32.
11. Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопр. психол. 1966. №4. С. 128-135.
12. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 44 с.
13. Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологического исследования // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. С. 93-110.
14. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.
15. Грехова И.П. Проект «Стихосложение». Учебное пособие. Сургут: Сургутский филиал Института повышения квалификации и развития регионального образования, 1999. 48 с.
16. Грехова И.П. Стихотворная речь как форма развития детской речи: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / МГУ. Москва, 1998. 24 с.
17. Грехова И.П., Самойлова М.В., Хозиев В.Б. «Конструктивность» и «аналитичность» в детском словесном творчестве // Сб. науч. Трудов / Сургутский гос. ун-т «Психология в образовании». 1997. Выпуск 4. С. 40-46.
18. Григорьевская Т.И. Мост. Учебное пособие для курса «Моделирование». / Под ред. В.Б. Хозиева, М.В.Хозиевой. М.-Сургут: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1996. 77 с.
19. Григорьевская Т.И., Беляев Д.В., Хозиев В.Б. Доказательство. Учебное пособие для курса «Моделирование». / Под ред. В.Б. Хозиева. М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1997. 70 с.
20. Гузич М.Э. Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения (на примере естественнонаучного проекта «Мой дом»): автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. М., 2002. 24 с.
21. Гузич М.Э., Хозиев В.Б. Мой дом. Учебное пособие для курса «Моделирование». Сургут-М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1999. 57 с.
22. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 422 с.
23. Давыдов В.В. Последние выступления. ПЦ «Эксперимент». Рига, 1998. 88 с.
24. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
25. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
26. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1981. 220с.
27. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. 1992. №3-4.
28. Дзетовецкая С.В. Формирование родительской рефлексии в условиях «родительской школы» // Сб. науч. трудов СурГУ «Психология в образовании», Сургут. Выпуск 13. 2000. С. 75-80.
29. Добони Н.П., Полякова И.В. Пирамида. Учебное пособие для курса «Моделирование». / Под ред. В.Б. Хозиева. М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1996. 76 с.
30. Захарьева Н.Л., Ширков П.Д. Кривые на плоскости. Учебное пособие для курса «Моделирование» / Под ред. В.Б. Хозиева, П.Д. Ширкова. М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1996. 59 с.
31. Захарьева Н.Л., Ширков П.Д., Хозиев В.Б. Моделирование и образование // Математическое моделирование. 1999. Т.11. №5. С. 101-116.

32. Иванчихина Е.В. Развитие самосознания подростков в проектной форме обучения словесному творчеству: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Калуж. гос. пед. ун-т им. К.Э. Циолковского. Калуга, 2003. 31 с.
33. Крутов А.Н., Павлов С.И., Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Интегрированный курс «Естествознание»: деятельность, моделирование, компьютер // ЭВМ в Образовании. Педагогические программные средства. Рига: ЛГУ им. П. Стучки, 1989. С. 29-34.
34. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Социально-психол. центр, 1996. 392 с.
35. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. М.: Наука. 1997. 446 с.
36. Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика. Мат-лы первого науч. -практ. сем. психологов и организаторов школьного образования. / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1994. С. 13-32.
37. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащегося / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980. С. 37-52.
38. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Междунар. Пед. акад., 1994. 150 с.
39. Маркова А.К. Формирующий эксперимент в психологическом исследовании учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. М.: Педагогика, 1982. С. 54-59.
40. Психология в образовании: Проектная форма обучения как образовательная инновация. Выпуск 15 / Под ред. В.Б. Хозиева, П.Д. Ширкова. Москва-Сургут-Дубна: Изд-во Сургут. ун-та, 2001. 92 с.
41. Психология в образовании: Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения. Выпуск 11 / Под ред. В.Б. Хозиева, П.Д. Ширкова. Москва-Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2000. 100 с.
42. Психология в образовании: Сборник творческих работ выпускников психологического класса при факультете психологии Сургутского государственного университета. Выпуск 9 / Под ред. И.П. Греховой, М.В. Хозиевой, В.Б. Хозиева. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2000. 82 с.
43. Психология в образовании: Сборник творческих работ выпускников специализированных классов лицея №3 г. Сургута. Выпуск 14 / Под ред. Е.В. Иванчихиной, В.Б. Хозиева. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2001. 80 с.
44. Психология в образовании: Экспериментальные исследования в контексте проектной формы обучения. Выпуск 16 / Под ред. В.Б. Хозиева, И.П. Греховой. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2002. 92 с.
45. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопр. психол. 1995. №1. С. 13-24.
46. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 136 с.
47. Самойлова М.В. Развитие понимания и порождения метафоры у школьников: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2002. 22 с.
48. Сборник творческих работ выпускников психологического класса при факультете психологии Сургутского государственного университета «Психология в образовании». Выпуск 6 / Под редакцией И.П. Греховой, М.В. Хозиевой, В.Б. Хозиева. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 1999. 108 с.

49. Сулова Г.Б. Театр как форма продуктивной деятельности у старших дошкольников. Дипломн. работа. УРАО, Москва, 1997.
50. Тагирова М.С., Хозиев В.Б. Психологический феномен прикладного искусства у финно-угров Социокультурная динамика Ханты-Мансийского автономного округа // Сб. тез. к Всерос. науч.-практ. конф. Ч.1. Сургут, 1998. С. 60-62.
51. Хозиев В.Б. Журналистика. Очерк, статья, репортаж. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 2000. 108 с.
52. Хозиев В.Б. Журналистика. Фото, радио, теле. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 2000. 86 с.
53. Хозиев В.Б. Мир техники. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 2002. 86 с.
54. Хозиев В.Б. Мое открытие Пушкина. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 2001. 95 с.
55. Хозиев В.Б. Новая сказка. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1999. 72 с.
56. Хозиев В.Б. О судьбах психолого-педагогических инноваций // Сб. науч. трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 1. Сургут, 1995. С. 47-64.
57. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский Государственный Университет: Дефис, 2000. 357 с.
58. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. – Сургут: Сургутский госуниверситет: ООО «Дефис», 2000. 384 с.
59. Хозиев В.Б. Проектная форма обучения в контексте образовательных реформ // Сб. науч. трудов. Выпуск 15. Гуманит. науки: В.3 ч.: Ч. III Психология. Педагогика. Лингвистика. Сургут: Изд-во СурГУ. 2003. С. 60-75.
60. Хозиев В.Б. Психология в школе как проблема психологии // Психолог в школе. 1999. №1. С. 3-24.
61. Хозиев В.Б. Психология. Учебное пособие для 10-11 специализированных классов (гуманитарных и психологических). М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 384 с.
62. Хозиев В.Б. Психолого-педагогическое обеспечение курса «Моделирование» в общеобразовательной школе // Психология в образовании: Сборник статей кафедры психологии развития СурГУ. Выпуск 2. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 1996. С. 62-79.
63. Хозиев В.Б. Рассказ-новелла. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1999. 80 с.
64. Хозиев В.Б. Сказка. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1998. 75 с.
65. Хозиев В.Б. Что в имени тебе моём. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1998. 78 с.
66. Хозиев В.Б., Аношина О.А. Инженерное дело и нефтегазовый бизнес. 1-й год обучения. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 2001. 104 с.
67. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Психологический феномен «moralite» в детском словесном творчестве // Сб. науч. трудов СурГУ. «Психология в образовании». Выпуск 3. Сургут, 1997. С. 47-54.
68. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Весь мир – театр. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1996. 96 с.
69. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Словесное творчество. Экспериментальное учебное пособие. Сургут: Дефис, 2003. 287 с.

70. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Фантазия и быль. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 2000. 100 с.
71. Хозиев В.Б., Хозиева С.И. Дневник. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 2000. 105 с.
72. Хозиев В.Б., Хохлова Н.И. Оригами как пропедевтика к системе геометрических понятий // Сб. научных трудов СурГУ «Психология в образовании». Сургут. Выпуск 8. 1999. С. 49-63.
73. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Научное исследование как форма обучения // Труды Межд. Конф. «Математика. Компьютер. Образование». Дубна, 1996. М.: РИИС ФИАН. С. 306-313.
74. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения // Сб. научных трудов «Психология в образовании». Выпуск 11. Сургут, 2000. С. 4-14.
75. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Учебно-методическое обеспечение проектной формы обучения // Сб. научных трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 11. Сургут, 2000. С. 4-14.
76. Хозиева М.В. О критериях анализа словесного творчества // Психология в образовании: Экспериментальные исследования в контексте проектной формы обучения. Выпуск 16. Сургут: Изд-во Сургут. Ун-та, 2002. 108 с.
77. Хозиева М.В. Онтогенез, дизонтогенез и проектная форма обучения // Психология в образовании: проектная форма обучения как образовательная инновация. Выпуск 15. Сургут, 2001. С. 77-92.
78. Хозиева М.В. Практикум по возрастно-психологическому консультированию. М.: Академия, 2002. С. 55-56.
79. Хозиева М.В. Психологическая правда детского словесного творчества // Психология в образовании: Сборник статей по проблематике психологического обеспечения образовательных инноваций. Выпуск 10. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2000. С. 52-65.
80. Хозиева М.В. Психологические проблемы словесного творчества в школе // Психология в образовании: Сборник статей кафедры психологии развития СурГУ. Выпуск 1. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 1995. С. 39-46.
81. Хозиева М.В., Черняйкина О.А. Психологические перспективы подготовки к материнству // Северный регион, Сургут. 1999. №1. С. 21.
82. Хозиева С.И., Хозиев В.Б. Я Вам пишу. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1999. 80 с.
83. Хохлова Н.И. Оригами как пропедевтика к формированию системы геометрических понятий: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2002. 22 с.
84. Хохлова Н.И., Хозиев В.Б. Оригами. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1999. 56 с.
85. Ширков П.Д. Демон и шар. Учебное пособие для курса «Моделирование». / Под ред. В.Б. Хозиева.– М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1996. – 108 с.
86. Ширков П.Д., Беляев Д.В. Воздушный шар. Учебное пособие для курса «Моделирование» / Под ред. В.Б. Хозиева. М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1996. 102 с.
87. Ширков П.Д., Ширкова К.П., Хозиев В.Б. Моделирование в школьном образовании: 20 лет спустя // Труды университета «Дубна»: Системный анализ и информационные технологии: Сб. ст. Выпуск 1. Дубна: Междунар. Университет природы, о-ва и человека «Дубна», 2004. С. 135-151.

88. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 416 с.

***Khoziev V.B. Project form of education: basic concepts and psycho-pedagogical support***

The basic concepts of design form of education are presented in article, its psychological justification is given and advantages of this form to personal development of the pupil, his activity, thinking and educational activity are shown.

**Keywords:** project form of education, mediation, educational innovations, personal development of the pupil

УДК 159.9.01

**В.Б. Хозиев**

**Проектная форма обучения и личностное развитие учащихся:  
этапы концептуального продвижения**

**Аннотация:**

В статье представлены основные положения проектной формы обучения, как они апробировались и реализовывались в выстраиваемой автором практике образования за последние 30 лет.

**Ключевые слова:** проектная форма обучения, опосредствование, образовательные инновации, развитие личности учащегося

**Об авторе:** Хозиев Вадим Борисович, доктор психологических наук, профессор, Государственный университет «Дубна», заведующий кафедрой клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: [v\\_hoziev@mail.ru](mailto:v_hoziev@mail.ru)

Иногда для понимания смысла статьи неплохо охарактеризовать эмоциональный тон автора, с которым он эту статью «кропал». И это – горечь и досада. Я вспоминаю свои студенческие годы, мне посчастливилось работать лаборантом на кафедре возрастной психологии МГУ. На заседаниях кафедры часто присутствовали финские коллеги – профессора, доценты, стажеры – из университетов Турку и Тампере. После обсуждений, особенно «суровых», диссертаций, статей, результатов исследований эти коллеги всегда в дальнейшей беседе за чаем поддерживали критикуемых авторов, непременно подчеркивая, что вы такие умные, работающие, молодцы, такие креативные, мы у вас учимся, мы за вами следуем, у вас все будет отлично. Это было в 80-90-е годы прошлого столетия. И вот сегодня мы наблюдаем следующее. К примеру, рассмотрим книгу американского учителя, который два года отработал в финской школе [21]. В подзаголовке ее названия прямо сказано: *Как устроены лучшие школы в мире*. И это не похвала или демонстрация гордости, это просто констатация. Элементарный сравнительный анализ, проведенный в книге, довольно убедительно показывает высочайший уровень обучения, организационное, методическое, кадровое и даже концептуальное (в смысле реализованности идей, проектов, инновационных форм работы

и др.) превосходство финского образования [34; 35]. При высоких результатах обучения финские школьники проводят наименьшее количество времени за учебой, а финское государство затрачивает на качественное и бесплатное образование довольно умеренные средства в сравнении со многими другими странами. Финская система демократична, открыта переменам, далека от показухи, самоуправляется, самореформируется и совершенствуется, обеспечивается высокая оплата педагогического труда, выстроена действующая система повышения квалификации учителей, поддерживается конкурентность в подготовке учебников, абсолютно отсутствует одержимость по оснащению школ всякими новыми гаджетами, компьютерами и интерактивными досками и т.д.

Простодушный отечественный редактор при оформлении аннотации к этой книге выделил то, что показалось ему главным: «учебный процесс должен приносить радость... важно обсуждать с учениками их оценки ..., предоставление школьникам выбора и совместное планирование помогут им быть более независимыми, почему обилие наглядных материалов на стенах приводит к снижению успеваемости, и зачем учителю нужно играть с детьми на переменах... А еще 33 стратегии, которые возможно применить и в наших, российских, школах» [21, с. 4]. Все эти 33, а в действительности, 333 методические находки и детали легко обретаются в проектной форме обучения, о которой пойдет речь в нашей статье. Но в отличие от финнов мы оказались нерасторопными, неразумными и неэффективными в развитии и реформировании образования. Перспективные и квалифицированные идеи оказались погребены под спудом всякой мелочи, моды, сиюминутного и дурного педагогического вкуса. За последние 30 лет страна только примерила и тут же отказалась от наиболее эффективной, доморощенной, философски обоснованной и экспериментально проверенной системы обучения – развивающего обучения [11]. Конечно, эта система требует высокой психологической и предметной квалификации от учителей. Но вместо того, чтобы капитально повышать эту квалификацию, вкладываясь в будущее, на повестке дня оказались абсолютно чуждые и непроверенные ни в одной систематической образовательной системе, зато капиталоемкие дистанционные и он-лайн курсы обучения. А вот наши северные соседи, будучи последовательными сторонниками важнейшей роли преподавателя в личностном развитии учащегося, стремительно идут к тому, от чего мы столь же стремительно уходим. Их цели: социальная зрелость учащегося, его ответственность и умение работать в команде, коммуникативная компетентность, креатив, импровизация и др. [21; 34; 35]. Это то, что

востребовано рынком труда, на что ориентированы все системы профессионального обучения, и то, что обеспечивается только учителем: его мастерством, коммуникабельностью, пониманием учащегося. Именно поэтому финский образовательный приоритет теперь надолго, поскольку за ним рациональные и продуманные государственные решения, отвечающие действительным потребностям и возможностям развивающегося образования. Представляю, с каким сочувствием смотрят на нас те, кто еще 30-40 лет назад приезжал к нам учиться, как делать образовательную реформу. Отсюда и горечь, и досада.

А тогда, в середине 90-х, все совпало: и мой интерес к потенциальному изменению системы образования в стране, и чувство профессиональной невостребованности как психолога, и научный интерес к исследованию развития личности человека в условиях обучения, и замечательная компания из ярких и заметных П.Д. Ширкова и А.Н. Крутова и их ближайших коллег и учеников<sup>2</sup>. Психологи и психология воспринимались в те времена как нечто почти ненужное, не для массового образования сотворенное, а в наиболее последовательном и принципиальном своем выражении – вообще как вредное. Вспоминаю, как искал в то время исследовательскую базу – детский сад – для исследований детской игры студентами моей кафедры возрастной психологии МГУ. И все заведующие садиками последовательно отказывались сотрудничать по каким-то формальным обстоятельствам: *нельзя, не положено, а нам не нужно (!?)*. Хорошо, что сегодня ситуация иная: почти все образовательные, воспитательные и опекающие учреждения готовы сотрудничать с любыми университетами, только сделайте хоть что-нибудь с этими казенно непригодными для мотивации учения условиями, слабым учебным процессом, детьми, родителями, а еще бы и учителями. Сегодня психология вернулась на лидирующие позиции человекознания, только вот для подтверждения ее объяснительного и практического потенциала нужны не слова, но дела. Проектная форма обучения (ПФО) – и есть настоящее Дело, по сути – психологически квалифицированная система обучения, соединяющая понимание личности учащегося, эффективное развертывание учебного предмета и учебной деятельности. Важно, что одновременно

---

<sup>2</sup> В рамках постоянно действующего семинара в 1985-1993-х гг. при кафедре возрастной психологии МГУ сотрудники, аспиранты и студенты МГУ, Института математического моделирования РАН, Института прикладной математики РАН, МАИ и других вузов обсуждали перспективы реформирования отечественной системы образования. Ряд принципов, разработок и конкретных методик был впоследствии реализован в Международной компьютерной школе (МКШ, позднее – в Летнем университете, затем вновь в МКШ), которая в период 1988-2018гг. в различных вариантах проводилась в Подмоскowie (гг. Дубна, Пущино, Протвино).

тому непростою времени сопутствовало острое ощущение перспективы и потенциальных возможностей, которые открывала меняющаяся страна.

В перестроечные годы думалось примерно так: мы, молодые исследователи, не скованные обременениями политических, организационных, финансовых и других обязательств, сможем в особых экспериментальных условиях МКШ, *in vivo* (не в лабораторных, но в максимально приближенных к естественной образовательной практике) апробировать непосильные и недоступные пока массовой практике образовательные идеи и возможности. В конце концов, любопытство движет научным поиском, не так ли? Исследовать казавшиеся ценными предположения хотелось не для отчета по гранту, не для статуса или престижа, но в логике естественного желания сохранить, развить и усовершенствовать систему личностного становления в науке и профессиональной деятельности, которую нам повезло (или не повезло, но очень хотелось ее обрести) получить в свою очередь от своих университетских Учителей. Каждому из нас, тогда, в начале пути, принципиально было изжить свою принципиальную неудовлетворенность современным состоянием школьного и вузовского образования, проверить свои собственные идеи, удивительным образом оказавшиеся у нас общими [1; 2; 3; 13; 16], а также просто и прагматично сделать свои собственные лекции и семинары продуктивными и развивающими для студентов.

Выстраивание честных экспериментальных условий апробации не частных, но целостных образовательных инноваций – вообще чрезвычайная редкость в любые образовательные эпохи. Как правило, исследователи и практики в этой области идут пошагово, путем мелких и не всегда существенных совершенствований, редко когда за деревьями различая лес. Помнится, приходилось сталкиваться с такими некардинальными «инновациями», как «новая форма школьного журнала», «интерактивная школьная доска», «рейтинговый подход к оценке успеваемости», «школьные компьютерные сети» и др., а также с такими критериями оценки эффективности инноваций, как «детям же нравится», «учителя считают, что стало лучше», «родители довольны» и др. Таких «инноваций» сегодня подавляющее большинство, подлинного реформирования учебного процесса, а уж тем более его по-настоящему экспериментальной апробации, не происходит ни в общеобразовательной школе, ни в профессиональной. Разумеется, экспериментальное сравнение различных инновационных и традиционных форм обучения – сама по себе вполне серьезная экспериментальная задача, ведь предстоит зафиксировать значительное число экспериментальных переменных. В этом смысле ПФО в нашем

исполнении в условиях МКШ сразу предполагала глубокое обновление и содержания и форм построения учебной деятельности учащихся, одновременно и с фиксацией всего посильного для экспериментального контроля множества независимых и зависимых переменных. Но прежде предстояло определиться с общим направлением движения.

Логика «во всем дойти до самой сути», реализуемая на нашем эмгэушном семинаре на Моховой, привела нас к самым универсальным основаниям учебного процесса. Находясь в перекрестье двух сильнейших психолого-педагогических концепций – теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, нам удалось нащупать в этих двух флангах культурно-исторической концепции Л.С. Выготского некий общий фронт. Дело в том, что в пределе подход Гальперина был ориентирован на разработку и эффективное применение метода формирования (освоения). Все методическое богатство метода было обращено на построение полной ориентировки учащегося в осваиваемом действии, отработку необходимых свойств действия (в первую очередь: обобщенности, осознанности, разумности критичности), интериоризацию этой ориентировки при прохождении ряда фиксированных этапов (в каноническом виде: материального, материализованного, внешнеречевого развернутого и социализованного, затем – свернутого, далее – внутриречевого и, наконец, умственного). Несмотря на то, что обобщенность ориентировки оказывалась важнейшим свойством формируемого действия, тем не менее, категоризация и исследование обобщенности, т.е. соотнесение сущностных свойств оперируемой предметности и свойств самого действия, так и не оказались в центре изучения.

А идеи Давыдова, напротив, касались построения предмета обучения, или, как он сам говорил, логико-гносеологического содержания [5; 6; 10; 11; 17]. При этом обходились, или точнее – не давались ответы на достаточно сложные методические вопросы, например, а как это содержание воплотить в конкретные формы деятельности учащегося? Видимо, следуя философской традиции детерминации объектом субъекта, когда объект сам по себе задает объектные требования к субъекту, и в процессе восхождения к сути объекта субъект становится *тождественен* объекту. Это означает, что познавая объект, субъект изменяет сам себя и начинает отражать существенные моменты объекта (если даже и сущность объекта в целом, то не сразу, а после длительного процесса познания и практической деятельности с этим объектом), а, возможно, и метода познания. Однако даже это в целом очень глубокое философское положение не открывает

ответа на кажущийся сугубо методическим, но таящим в себе основательную психологическую перспективу вопрос, *а как это сделать наиболее эффективно, имея в виду развитие личности учащегося?*

С нашей точки зрения, ПФО могла быть одновременно тщательно выстроенным предметным содержанием деятельности, в требованиях теории развивающего обучения реализующим теоретическое обобщение материала учеником, а метод формирования позволял вернуть обучению психологическую правду становящейся личности, учитывая множественность форм и трендов формирования и развития. В то время теория развивающего обучения получила общественный карт-бланш на распространение по стране, и в разных городах и регионах нам довелось наблюдать за осуществлением этой инновации. Грустное, надо сказать, было зрелище. Поднять обучение на должную высоту даже в тех благополучных с точки зрения обновления школах, где все были «за» развивающее обучение: педагоги, администраторы, дети, родители и др., в целом не удавалось. В первую очередь по той причине, что оценочная система, а, следовательно, учебная мотивация, принципиально не менялись, а учительский корпус, быстро поняв, что развивающее обучение требует колоссальной работы учителя над собой, предпочитал «скатиться» к простому воспроизведению его отдельных методических моментов. И через какое-то время, обычно через год-два, особенно в условиях отсутствия авторского контроля над инновацией, система обучения вновь возвращалась к традиционной форме «рассказал – повтори».

Примерно так же произошло и происходит со всеми другими учебными инновациями, так что ничего нового или необычного в самой этой ситуации нет. Многочисленные попытки реализации ПФО с помощью различных организационных шагов, включая комплексное психолого-педагогическое со школами и управлениями образования (например, в Сургуте, Дубне, Дмитрове), ведение повышения квалификации учителей, распространение учебников и учебных пособий по ПФО, апробацию идей с помощью студентов-психологов, ведущих проекты в массовой школе, и др. не дало весомого результата. Сегодня педагоги с удовольствием говорят о «методе проектов», «проектной системе» и др. Говорят, что что-то применяют, но как можно рассчитывать на долгосрочное по тренду развертывание совместной деятельности ученика и ведущего проект, если по сей день существует абсолютно бессмысленное по всем психологическим критериям «накопление оценок» или пресловутый методический план, *«по которому,*

*конечно же, никто не работает, но ведь именно его требуют при аттестации учителей».*

«Проектная форма обучения», сам этот термин, как и следовало ожидать, превратился сегодня в банальную идиому, приговорку, присказку, такую же, как «развивающее обучение», «лично-ориентированное обучение», «педагогика сотрудничества» и др. Все попытки найти и увидеть в образовательных деяниях, замыслах и результатах хоть что-то похожее на «проектность» закономерно приводят к констатации в лучшем случае лишь внешнего сходства. Как всегда, массовая школа берет некую «красивость», пытается встроить новое в свою привычную структуру, определяемую авторитарным стилем преподавания, сокрытием смысла осваиваемого предмета для учащихся, оценочной и в действительности уничтожающей мотивацию системы кнута и пряника, доминированием рассказа о действии над самим ученическим действием и др. В результате нет никакой реализации инновации, никакого жизненного проникновения учащегося в математическую, физическую или историческую деятельность. Инновация должна быть комплексной, целостной, тотальной, изменять что-либо по деталям в неэффективном образовательном организме неэффективно. Благодаря опыту МКШ и другим вариантам апробации ПФО мы сегодня знаем об этом наверняка: содержание и метод его освоения должны разворачиваться в глубокой связи, а не так, что содержание отдельно, а метод отдельно.

Кризис современного мирового образования существует объективно. Его симптомы открываются, прежде всего, в поразительной неэффективности любого акта обучения, выстроенного по традиционной схеме повторения за учителем. В нашей стране он обретает черты бесконечных нерелексивных повторений пройденного, пусть даже чужих (например, болонская система или нелепое тестирование по итогам школьного курса в виде ЕГЭ). Означает ли это, что пройденный нами путь был зря, лишним, ненужным? Нет, конечно, самым важным, говоря условно, «продуктом» нашего движения, стали даже не описания проектов, хотя их более 9 сотен, не специально созданные в стилистике ПФО учебники или пособия, не методические нюансы и детали, коих открылось и нашлось великое множество, но ... наши ученики и последователи, а также обретенный значительный опыт постановки и реализации образовательных задач. Количество моих студентов, прошедших через МКШ в качестве участников и преподавателей, превысило сотню. Многих из них я имею возможность проследивать по

практической психологической работе: исследовательской и прикладной. Отпечаток настоящей «проектности» виден в творчестве многих из них [4; 7; 8; 9; 14; 28; 29 и др.].

«Проект» стал для моих молодых коллег-психологов емкой формой психологической работы для решения самых разных задач. Обучение, в самом деле, есть частный случай глубокой или поверхностной, последовательной или не очень, но непременно психологической работы по построению личности. Групповая, даже правильно сказать - командная работа, ориентировка на развитие каждого из участников, четкое представление о конечности намеченной задачи, вводимые на каждом этапе становления новой деятельности необходимые средства ориентировки, психологическое сопровождение каждого шага проекта для контроля идущих изменений в проектной группе и у каждого из участников – вот основные вехи, определяющие подлинность ПФО. Приведу ряд примеров успешного применения ПФО в различных областях гуманитарной работы и образовательной практики.

В частности, мы можем встретить настоящий психотерапевтический вариант ПФО, например, при работе со школьной невротизацией [7]. В полном смысле слова невротическая симптоматика начинает развиваться в школе практически у всех детей в первом классе. У одних – ярко выражено, сильно, манифестационно, у других приглушенно, контролируемо, но всегда тягостно и с точки зрения перспектив развития личности ребенка – проблемно. Симптоматика обретает нередко форму приступов плача и неоправданной эйфории, высокой тревожности, множественных психосоматических проявлений (энурез, энкопрез, рвотные позывы и тошнота, головные боли или боли в животе, вегето-сосудистые проявления и др.), невротических реакций (век, глаз, мимики лица, спастических и оральных реакций, жестов, аутоstimуляции и др.), поведенческих ритуалов, пресловутой «школьной» лени – которая в психологической квалификации есть явный невроз ожидания – боязнь делать что-либо в ситуации размытых критериев, неясных условий и невыполнимых требований, и др. В традиционной системе обучения у учителя нет даже задачи ориентироваться на ребенка, поскольку главным критерием учебного движения является дидактический план развертывания определенного учебного содержания, а осваивают его дети, есть у них самостоятельная деятельность или нет, есть эффективное взаимодействие, понимание, освоение и развитие – все это оказывается на периферии образовательных интересов. Ребенок как личность не замечается образовательной системой, у учителя нет ни методической, ни профессиональной

возможности остановиться и отработать определенные моменты его развития, снять страхи и тревожность, выстроить продуктивные отношения.

Что нужно, чтобы не допустить или снять невротизацию? Исследование показало, что нужен опыт самостоятельного построения учеником новой продуктивной деятельности на определенном учебном материале. Условиями этой деятельности являются: эффективные отношения сотрудничества ребенка со взрослым, со сверстниками, внятное развертывание учебного предмета, ощущение самостоятельности, ответственности в учебной работе, объективно заданная система ориентиров и средств и др. ПФО, поскольку ориентирована на личность ребенка, очевидно снимает тревожность, создает комфортные условия для первых самостоятельных шагов ученика, выстраивает отношения с окружением. Одним словом, это обучение, которое лечит.

В качестве иных примеров ПФО при психосоматическом, психотерапевтическом и реабилитационном сопровождении подопечных навскидку назову дипломные работы моих студентов-выпускников специальности «клиническая психология» последнего года, которые реализуют «проектные» идеи в коррекционной работе с детьми, в снятии остроты течения аллергии и детской бронхиальной астмы, в нейропсихологическом сопровождении пациентов в постинсультных состояниях и при восстановлении после острых нарушений мозгового кровообращения, в психологической работе с женщинами после мастэктомии, в группах больных сахарным диабетом и гипертонией и др. Те же принципы, которые определяют эффективное обучение и развитие личности, оказываются состоятельными для коррекции, психотерапии и реабилитации.

Целое направление исследовательской и практической работы наметилось в связи с использованием ПФО для прослеживания развития детского и взрослого словесного творчества [19; 20; 23; 24; 25 и др.]. В проектах «Сказка», «Фантазия и быль», «Стихосложение» и др. были показаны принципиальные возможности освобожденного от школьной «неправильности» словесного творчества детей. Неправда, что дети не хотят читать или писать, они этого не хотят делать при определенных условиях навязывания тематики, отсутствия творческой среды, при таких задачах на сочинение, когда ребенок не имеет права размышлять вслух, высказывать свое мнение, фантазировать и др. Словесное творчество не может осваиваться само для себя; для успешного движения личности ребенка оно должно решать задачи диалога, посредничества с внешним, еще только открываемым миром. На этом моменте хотелось бы остановиться особо.

Как объект исследования словесное творчество «ведет» себя поистине невыносимо: малейшие попытки отделить его от авторского бытия приводят к моментальному разрушению [19]. Неприменимость к нему обычных исследовательских схем заставила нас создать целую систему методов, критериев и показателей, позволяющих моделировать данное явление в его богатейшей феноменологии. Усилия по выстраиванию валидной череды опытов вывели процесс познания словесного творчества за рамки существующих лабораторных традиций: естественный эксперимент оказался наиболее адекватной формой исследования, а содержанием задач на словесность закономерно стали сюжеты общественной и индивидуальной жизни, а не литературоведческая критика, как это принято в современном образовании. Наблюдение за становлением и целенаправленное формирование позволили заключить, что словесное творчество инспирирует в первую очередь психологическое развитие ребенка, его интенсивное включение в систему норм и ценностей, представленных в культуре. Если не заключать психологию человека в клетку мечущегося сознания, а искать ее основания во внешних обстоятельствах его становления, то психологичным можно было бы считать все, что реально или потенциально ориентирует его. По итогам проведенных нами исследований можно заключить, что детское словесное творчество является источником психологии ребенка и выступает могучим фундаментом грядущих форм мышления и деятельности взрослого человека. Конечно, это не единственный, и более того, открывающийся лишь при определенных условиях источник. Но именно он до предела наполнен важнейшими жизненными ориентирами, и может быть рассмотрен как основной канал культуры. И хотя для каждой возрастной эпохи существует значительный разброс возможностей развития, тем не менее, заметная исследовательскому глазу стадильность развития словесного творчества не может не служить важнейшим индикатором наступающей психологической зрелости.

«Архитектурная Русь» [25]. Наверное, это самый популярный и даже массовый проект, поскольку студенты, по меньшей мере, двух психологических факультетов университетов страны проводят его каждый год на разных выборках испытуемых: детях дошкольного возраста (от 3 до 6 лет), школьниках начальной и средней школы, детях коррекционных школ разных типов, взрослых, например, с личностными расстройствами, в целях психотерапевтической работы, и даже в реабилитационных группах полицейских и военных после боевых действий для преодоления посттравматического стрессового расстройства, и, наконец, в группах реабилитации наркоманов. Задача этого проекта состоит в совместном (в группе) построении модели древнерусской деревни, городка,

поселения и др. Сообща решаются все вопросы, касающиеся размещения домов и общественных мест, хозяйственных, культовых построек. Это своего рода проект будущей жизни, для многих детей он возникает впервые в жизни, а необходимость согласовывать свои планы с другими участниками проекта создает великолепную ситуацию объективного преодоления эгоцентризма. Потрясающая притягательность этого проекта состоит в том, что ключевая тема планирования своего Дома для нашего соотечественника любого возраста оказывается актуальной и значимой. Она открывает интимные перспективы своей жизни, придает естественность рефлексии, способствует личностной децентрации, снимает напряжение, тревожность, депрессию.

Совершенно «поэтичной» является история открытия проекта «Школа». Вот уж, казалось бы, для школьников даже само понятие «школа» вызывает скуку смертную. Тем не менее, в условиях коррекционного класса (а одно время вся школа стремилась к коррекционному варианту, ибо учителям коррекционных классов доплачивали 15% к обычной ставке) этот проект оказался настоящим спасением. Задача была поставлена так: создать проект школы, в которой будет хотеться учиться всем. Начинается всегда этот проект с огромным скрипом. Каждая клеточка «проблемного» школьника, волей судьбы оказавшегося в коррекционной выборке, сопротивляется и бежит от проблематики образования как от огня. Тем не менее, после экскурсии по «родной» школе, после обсуждения и составления проекта школы будущего, а главное – после выхода к столу учителя с миссией учителя, начинаются уже настоящие психологические чудеса. «Корректируемому девианту» хочется преобразовывать школьное пространство, разрабатывать новые учебники, самому вести уроки, отвечать, проводить практикумы, в качестве директора школы встречать утром в фойе учащихся и др.

В отношении настоящей коррекционной школы вспоминается проект «Живое движение», в котором была в ряду других (в частности, задач освоения элементов японской ритуальной культуры – чайной церемонии, театра кабуки, каты из карате и др.) поставлена скрытая задача построения движения у этих детей. Отметим, что именно «коррекционные» проекты [27; 33] обнаруживают в первую очередь развивающий характер ПФО. Без понимания состояния ребенка с синдромом Дауна или с задержкой развития органического генеза, без открытого внимания к нему, к каждому, к группе в целом, без мощного арсенала средств управления групповой работой, без системы подвижных критериев работа с проектной группой оказывается попросту невозможной. С другой стороны, легко видеть, как после цикла наших занятий происходит существенное

изменение возможностей общения со сверстниками и взрослыми, стиля мышления ребенка, формируются новые мотивы и др. Но стоит ему вернуться в школу и окунуться вновь в привычные условия авторитарности и отсутствия содержательных критериев учебной деятельности, как происходит серьезный откат, иной раз всю коррекционную работу приходится начинать вновь с нуля.

Сегодня с ПФО, можно сказать, начинается человеческая жизнь, поскольку психологическая подготовка беременных женщин к родам наилучшим образом раскрылась именно в этой форме обучения [31]. Мягкое отношение со стороны ведущего, выстраивание продуктивных отношений в группе, возможность учета остроты переживаний беременных, особенно в ситуации мощного ятрогенного воздействия со стороны медицинских учреждений – все это позволяет выполнять в этом проекте и психотерапевтическую, и учебную, и развивающую работу. Продолжает этот ряд группа проектов перинатального развития семей и детей, когда в рамках проекта для 4-5 пар (семейных трио) в форме общения, взаимодействия и решения циклов задач на уход за ребенком, движение, танец, совместное с детьми пение (вокализацию) и др. осуществляется движение по целому ряду направлений.

А есть еще опыт использования ПФО в условиях геронтологического центра, колонии строгого режима, в детских исправительных колониях, в пожарных частях и др. Одним словом, дело не только в самой по себе ПФО, но в том, что положенные в ее основу исходные принципы чрезвычайно психологически эффективны, именно поэтому у меня есть полная уверенность, что мы на правильном пути. Почти за 30 лет нашей работы, сотрудничества, дружбы пройдена значительная по исследовательским и практическим последствиям дистанция, защищены, по меньшей мере, 14 кандидатских и одна докторская диссертации [4; 8; 9; 12; 14; 18; 20; 24; 32 и др.], отработаны как методические, так и многие теоретические моменты ПФО, опубликовано более 500 статей, монографий, учебных пособий, учебников.

Если, впрочем, посмотреть на полученный результат с точки зрения его востребованности страной, школами, вузами и др., то следует признать, что наиболее важный итог - длительное капитальное вложение в близких нам людей, наших учеников и последователей «до лучших времен». Какая у этих вложений рента? – Запредельно высокая, дожить бы только до ее возвращения. Нам предстоят еще довольно важнейшие задачи: обобщения и публикации сделанного, сборники, учебные пособия, оформление результатов исследований, понимание, в какой организационной форме ПФО может быть

наиболее радикальным средством реформирования образования. Очевидно, что следует признать эту нашу неофициальную образовательную практику «партизанской» по форме, но весьма продуманной и успешной по содержанию.

#### **Библиографический список:**

1. Баумштейн А.И. и др. Международная Компьютерная школа как психолого-педагогическое исследование // ЭВМ в Образовании. Педагогические программные средства. Рига: ЛГУ им. П.Стучки, 1991. С. 54-63.
2. Беляев Д.В., Захарьева Н.Л., Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Курс «Моделирование» для общеобразовательной школы // Труды Межд. Конф. «Математика. Компьютер. Образование». Дубна, 1996. М.: РИИС ФИАН. С. 46-55.
3. Буланова Н.Л., Волков Д.В., Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Математическое моделирование и перспективы развития школьного образования. Препринт. ИПМат им. М.В. Келдыша АН СССР, 1987. 10 с.
4. Вымекаева Т.В. Формирование экспрессивных компонентов речи в условиях вокальной продуктивной деятельности: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск.гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2002. 27 с.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 44 с.
6. Гальперин П.Я. поэтапное формирование как метод психологического исследования // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. С. 93-110.
7. Гегеле А.Ф. Школьная невротизация: опыт психологического сопровождения // Психология и школа. 2008. № 4. С. 3-16.
8. Грехова И.П. Стихотворная речь как форма развития детской речи: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / МГУ. М., 1998. 24 с.
9. Гузич М.Э. Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения (на примере естественнонаучного проекта «Мой дом»): автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. М., 2002. 24 с.
10. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 422 с.
11. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. Дзетовецкая С.В. Развитие родительской рефлексии в условиях «Родительской школы». автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Сургут. гос. ун-т. Калуга, 2003. 25 с.
13. Захарьева Н.Л., Ширков П.Д., Хозиев В.Б. Моделирование и образование // Математическое моделирование. 1999. Т.11, № 5. С. 101-116.
14. Иванчихина Е.В. Развитие самосознания подростков в проектной форме обучения словесному творчеству: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Калуж. гос. пед. ун-т им. К.Э. Циолковского. Калуга, 2003. 31 с.
15. Исаенко Т.В. Театр как форма продуктивной деятельности дошкольников: Дипл. работа. Сургутский государственный университет. Факультет психологии. 1997. 78 с.
16. Крутов А.Н., Павлов С.И., Цилевич Б.Л., Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Интегрированный курс «Естествознание»: деятельность, моделирование, компьютер // ЭВМ в Образовании. Педагогические программные средства. Рига: ЛГУ им. П. Стучк, 1989. С. 29-36.
17. Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // «Инновационное обучение: стратегия и практика».

Мат-лы первого науч.-практ. сем. психологов и организаторов школьного образования / Под ред. В.Я.Ляудис. М., 1994. С. 13-32.

18. Плеханова Н.П. Психологические условия формирования индивидуального имиджа: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск. гос. ун-т технологий и упр. М., 2007. 26 с.

19. Психология детского словесного творчества / Под ред. В.Б.Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. 394 с.

20. Самойлова М.В. Развитие понимания и порождения метафоры у школьников: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2002. 22 с.

21. Уокер Т. Финская система обучения: Как устроены лучшие школы в мире. М.: Альпина Паблишер, 2018. 256 с.

22. Хозиев В.Б. «Театр в театре» как формула опосредствования детского развития // Сб. научных трудов СурГУ. Выпуск 8. Сургут, 1999. С. 28-37.

23. Хозиев В.Б. О судьбах психолого-педагогических инноваций // Сб. науч. трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 1. Сургут, 1995. С. 47-64.

24. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский гос-университет: ООО «Дефис», 2000. 384 с.

25. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников (уч. пособие). М.: Издат. центр «Академия», 2002. 272 с.

26. Хозиев В.Б. Психолого-педагогическое обеспечение курса «Моделирование» в общеобразовательной школе // Сб. науч. трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 2. Сургут, 1996. С. 62-79.

27. Хозиев В.Б., Фролова О.В. Становление сложного действия как проблема психологии развития // Сборник научных трудов. Выпуск 15: В 3 ч.: Ч. 3. Психология. Педагогика. Лингвистика. Сургут: Изд-во СурГУ, 2003. С. 76-86.

28. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Словесное творчество (уч. пособие). Сургут, Дефис, 2003. 287 с.

29. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Научное исследование как форма обучения // Труды Межд. Конф. «Математика. Компьютер. Образование». Дубна, 1996. М.: РИИС ФИАН. С. 306-313.

30. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения // Сб. научных трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 11. Сургут, 2000. С. 4-14.

31. Хозиева М.В., Черняйкина О.А. Психологические перспективы подготовки к материнству // Северный регион, Сургут. 1999. № 1. С. 21.

32. Хохлова Н.И. Оригами как пропедевтика к формированию системы геометрических понятий: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2002. 22 с.

33. Щапова И.Р. Проектная форма обучения продуктивным видам деятельности первоклассников с интеллектуальным недоразвитием // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 217-223.

34. Education GPS: The world of education at your fingertips [Electronic resource]. URL: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=RUS&treshold=10&opic=EO> (Access: 10.02.2018).

35. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework [Electronic resource]. URL: <http://www.oecd.org/pisa/Preparing-youth-inclusive-sustainable-world.pdf> (Access: 10.02.2018).

***Khoziev V.B.* Project form of education and personal development of the pupill: stages of conceptual promotion**

Basic provisions of design form of education as they were approved and implemented in the practice of education built by the author for the last 30 years are presented in article.

**Keywords:** project form of education, mediation, educational innovations, personal development of the pupill

УДК 159.922.6

***Т.В. Вымекаева***

**Голос и звук как культурные формы опосредствования в  
проектной форме психологической работы**

**Аннотация:**

Описывается возможность использования голоса и звука в проектной форме психологической работы. В статье представлены стратегия и тактика голосового опосредствования различных телесных и душевных переживаний человека.

**Ключевые слова:** голос, вокализация, проектная форма психологической работы

**Об авторе:** Вымекаева Татьяна Витальевна, кандидат психологических наук, Сургутский государственный университет, доцент кафедры психологии Института гуманитарного образования и спорта; эл. почта: Tatiana.vtv@gmail.com

Современная психотерапевтическая практика и ее околонучные направления в последние несколько лет очень активно взяли курс на «добывание» из различных культурных традиций целительских (в смысле физического и психического здоровья) техник, связанных со звуком и голосом.

Тенденция к возрождению народных певческих традиций открывает перед ее приверженцами и новые возможности раскрытия и развития своих возможностей, и новые смыслы своего культурного предназначения. Людям нравится петь и плясать, они ощущают полноту и красоту жизни, а также здоровье. Это приводит их к определенному стилю жизни, в котором постепенно меняются ценности и обретаются новые смыслы.

Практики возрождения природного голоса, предлагаемые Санкт-Петербургскими мастерами, разрабатываемыми на основе старославянских традиций голосовые техники, также очень привлекательны для аудитории самого различного толка. Это глубокая работа с дыханием и телесными вибрациями позволяет человеку расширить свои голосовые возможности, а главное, почувствовать некую телесную и духовную гармонию с самим собой. Это несколько иное ощущение себя в мире через новое звучание.

Фонопедический метод постановки голоса В.В. Емельянова педагога - вокалисты широко используют сегодня в работе с профессиональными музыкантами, детскими

хоровыми коллективами и перспективными солистами. Это уникальный по своей глубине и системности метод работы с голосом, в основу которого положено «возвращение» к природе доречевых коммуникаций ребенка, когда голосовая макромоторика открывает возможности и звучания, и управления голосом. Этот исследователь нашел очень тонкие и точные ориентиры, понятные практически для любого человека, желающего почувствовать и развивать свои голосовые возможности. Музыканты очень продуктивно работают с этими системами, однако очевидно, что интерес обывателя к ним не случаен и связан не столько с искусственным эффектом, сколько с психологическим.

И еще одну сферу работы со звуком нам хотелось бы представить, прежде, чем перейти к описанию проекта. Это культура звучания поющих тибетских чаш. Создание уникальных сосудов из разных металлов позволило человеку извлекать целительные вибрации, которые являются одним из секретов здоровья тибетских монахов и их суггестивных возможностей. Исследования целительского эффекта влияния звука на различные системы организма человека сегодня идут очень активно со стороны научной и практической медицины, а в практике йоги в нашей стране они используются как средство достижения медитативного состояния и расслабления. Однако, с нашей точки зрения, эти вибрации настолько близки к естественным природным вибрациям человека, что могут быть использованы в работе с его голосовыми возможностями и в работе с сильными эмоциями, блокированными в теле (страхи, тревожность, обида, агрессия и т.д.).

Музыкальные инструменты, издающие подобные вибрации, близкие к природным, имеются практически во всех культурах: калимба - в африканской, камус или варган - в якутской, татарской, казахской, окарины - в алтайской, и, наконец, свирель и колокольчик - в русской. Влияние этих звучаний на состояния человека, глубину его переживаний и эстетические чувства, удивительно. Оно возвращает человека к его естественным природным состояниям гармонии, покоя, ценности жизни.

С точки зрения ортодоксальной науки, состояния, к которым приходит человек при пении, слушании музыки или звуковых вибраций объясняются только эстетическими переживаниями красоты мелодии в контексте искусственных звуковых эталонов, сформированных музыкальным искусством. И в этом смысле мы очень ограничены, так как спектр «звуковых ощущений» человека, при всей его ограниченности, по сравнению, например, с животными, гораздо шире. Человек может и воспринимает звуковые волны не только слухом, но и телом, каждой его клеточкой. Эти вибрации имеют или целительский спектр, или разрушающий. По большей части современный цивилизованный человек

находится в мире разрушающих вибраций, он не отслеживает их и только констатирует постоянное плохое настроение, усталость, агрессию или раздражение. Не случайно экологический фактор проживания имеет все большее значение для людей, желающих прожить долгую и здоровую жизнь. И этот экологический фактор включает также и вибрационные поля. Очевидно, что все вибрации природы для человека целительны, но где она осталась в нетронутым виде? Ведь окультуренная природа «излучает» уже искусственные вибрации, которых предостаточно в цивилизованном мире человека. Почему наше состояние меняется рядом с морем на диком пляже, или высоко в горах на нехоженых тропах, на непаханых лугах или в лесу, нетронутым железными машинами. Мы эмоционально переживаем эту красоту и чистоту, и помогают нам в этом вибрации природы. Именно поэтому настоящий природный голос человека приводит нас в состояние великого созерцания себя и естественной красоты. На сегодняшний день даже медицина признает, что она исчерпала все искусственные формы антибиотиков, к которым мутирующий человеческий организм приспосабливается с невероятной скоростью, и единственный путь помощи человеку - это возвращение к великим и всемогущим природным силам. Складывается представление о том, что человечество завершило виток цивилизационного совершенствования и, чтобы не очутиться в тупике, должно снова развернуться к ПРИРОДЕ, к ее совершенству.

Очевидно, что и психология, которая изобрела массу искусственных методов стимуляции и управления человеческой психикой, должна развернуться к природным возможностям человека и помогать открывать и развивать их. Одной из таких великих возможностей является голос, и мы, с одной стороны, можем развивать спектр своих вибраций, с другой – развивать спектр слышания других вибраций. Понимать и чувствовать, какие из них являются для нас здоровыми и развивающими, а какие-разрушительными. И это не какие-то запредельные, фантастические возможности человека, это естественные, природные задатки, малейшее обращение к которым откликается состояниями открытия и гармонии.

Следует также сказать о том, что наши предки эти способности свои развивали, ценили и детям своим передавали, как великое наследство: через песни колыбельные, хороводы, баллады и сказания музыкальные, прогуживания в целительских практиках и отпевания уходящей души человека. Не случайно эти величайшие культурные пласты, еще очень близкие к природе звука и голоса, сейчас поднимаются и используются в различных контекстах культурной и психологической практики. Используются иногда по-

шарлатански, без культурного контекста, без постижения глубины и смысла этих явлений. В этой ситуации просто необходимо с научной основательностью обратиться к этим природным и культурным формам опосредствования человеческой психики. Именно это генеральное направление определил Л.С. Выготский в своей культурно-исторической концепции. Ведь моделирование такого глубокого контекста в условиях генетико-моделирующего эксперимента и обращение к средствам, представленным в древних культурах, может стать эффективным путем как развития, так и исследования возможностей человеческой психики.

Наши многолетние исследования и практическая работа с различными голосовыми и звуковыми средствами привела к созданию нового психологического проекта «голос тела-голос души». Этот проект проводился со взрослыми людьми в контексте работы женского психологического клуба «Берегиня», который создан и работает на базе психологической службы СурГУ. Занятия проходили 4 дня по 4 часа и включали всевозможные голосовые и звуковые практики в зависимости от конкретного состава группы и запроса его участников. Общекультурным контекстом является природа, физиология и культура голоса, а психологическим становятся конкретные намерения участников, именно поэтому в плане динамики, глубины и эффективности работы похожих групп не случается.

Общий содержательный план проекта выглядит следующим образом:

1. Перед участниками ставится задача определения намерения или цели прихода на психологический проект. Причем, в связи со спецификой темы проекта, связанной с развитием голоса, цель, по возможности, переориентируется на решение психологических проблем или задач участника. Ключевой вопрос заключается в том, зачем человеку работать, раскрывать или развивать свои голосовые возможности. То есть постепенно происходит смещение цели с голосовых результатов проекта на психологические.

2. Далее предлагается целый блок работы с социальными голосовыми ограничениями и «социальными масками», которые «мешают» или существенно ограничивают эмоциональные проявления участников в повседневной жизни. Эта форма работы для многих участников достаточно сложна в плане преодоления своих социальных паттернов, корни которых, как правило, формируются в детстве и могут быть плохо осознаваемы. Однако включение в подобные практики создает некоторый психологический «прорыв», который является залогом успешной динамики в проекте. В

том случае, если состояния «освобождения» достигнуть не удастся, и участник пока не в состоянии проявить непопозволенные в социуме эмоции, даже в психологически безопасной ситуации «разрешения», то важным эффектом этой части работы является осознание имеющихся ограничений, что уже является первым шагом к раскрепощению своих эмоций и голосовых задатков.

3. Следующая медитативная практика обращения человека к своим ресурсным образам и природным местам, к ощущению радости и свободы в детстве или юности направлена на осознание своих ресурсных состояний, а главное, на то, что доступ к ним зависит всегда от самого человека, его желания, и в этом он может быть абсолютно свободен и социально не обусловлен. Эта работа по-настоящему дает ощущение силы и свободы.

4. И на сложившемся психологическом фоне далее участникам предлагаются различные голосовые практики из системы фонопедического метода формирования голоса В.В. Емельянова, направленные на актуализацию доречевых вокализаций, которые с возрастом, как правило, редуцируются за ненужностью. Обращение к такой форме вокальной работы позволяет взрослому человеку открыть в себе свернутые макроматорные и макроголосовые возможности (крик, вой, гуление, нытье и т.д.), которые в новом контексте работы с эмоциональными проявлениями позволяют «переступить» через социальные эталоны выражения своих эмоциональных состояний и прочувствовать их блокированность в теле. Например, женщина, которая в ситуации насилия сдержала крик страха, потому что было стыдно за то, что она попала в такую ситуацию, всю жизнь ощущает этот блок в горле и не может кричать или даже повышать голос. Предложение упражнений на звуковые имитации крика животных, маленьких детей, выражения ярости или других естественных сильных эмоций, проявляемых на природе, позволило «обойти» психологические механизмы защиты, и через голос эту эмоцию наконец-то выразить. Освобождение от таких блоков дает человеку огромное количество жизненной энергии и состояние радости, которое может быть направлено в продуктивное русло творчества или на решение важных жизненных задач.

5. Задача на осмысление своих проявленных состояний и эмоций в дальнейшей работе является очень важной, так как происходит консультативная проработка обозначившейся в ходе работы проблемы. Участник с помощью группы устанавливает причинно-следственные связи своих состояний и отношений со значимыми родными в детстве и в настоящее время, свои психологические травмы, вытесненные по различным

причинам и заблокированные в теле. Часто это сопровождается катарсисом, приводящим участника к еще одной степени внутренней свободы и желанию позволять себе чувствовать, слышать свои внутренние духовные и эмоциональные потребности и не жертвовать ими ради социального признания и принятия.

6. Работа с поющими тибетскими чашами, их акустическое и вибрационное воздействие «ложатся» на благодатную почву осознанных и «позволенных» эмоций, что приводит к необыкновенным ресурсным состояниям психологической силы и состоятельности, к ощущению гармонии и наслаждения, или к эмоциональному «дореагированию» эмоции, с которой человеку пока еще трудно расстаться. Участники группы с удивлением отслеживают изменения прохождения вибрационных потоков по телу, что говорит о настоящем (на физическом уровне) снятии эмоциональных блоков.

7. Освоение процедуры аутотренинга с включением голосовых задач, целью которых является создание звуковых вибраций в теле с помощью собственного голоса, регуляция этих вибраций и отслеживание их влияния на общее эмоциональное состояние являются важным этапом овладения голосом как средством эмоциональной саморегуляции. Участники начинают понимать, что присвоение подобных средств позволяет им без помощи психолога или другого человека снимать состояния напряжения или стресса, отрабатывать негативные эмоции, которые непозволительно демонстрировать в социуме, быстро отдыхать и восстанавливаться, а звучание добавляет энергии жизни и радости.

8. В качестве проектной задачи участникам было предложено подготовить индивидуальное вокальное выступление. Они должны были сольно или с использованием фонограммы «минус» спеть любую песню. Интересно, что психологический эффект такого исполнения был очень индивидуальным:

- часто поющая и музицирующая на гитаре женщина открыла в себе новые тембральные возможности, глубину и силу своего голоса и получила огромную радость от этого;

- участница И. позволила себе петь, несмотря на фальшь и с удивлением отметила, что когда поет с удовольствием, а не со страхом, гораздо меньше фальшивит, а еще просто разговаривать ей уже хочется «другим» голосом, который слышат. Таким образом, заявленная вначале проекта проблема о том, что «ее никто не слышит», приобрела продуктивный вектор решения;

- участница С. выбрала для исполнения песню с большим диапазоном, который у нее получилось освоить, и она пришла к выводу о том, что громким, сильным своим голосом она может отреагировать свои агрессивные состояния и телесно приходить к состоянию баланса и даже спокойствия.

В ходе проведения проекта открылись следующие возможности психологической работы с помощью голоса:

- Осознание человеком своих социальных масок (внешних и внутренних), которые приносят ему неудобства как минимум, страдания как максимум (маска «хорошая девочка- удобная девочка», наказание через стыдно или «неудобно»-вопреки собственным потребностям; маска правильной женщины, матери, которая ориентирована не на гармонию в партнерских или детско-родительских отношениях, а на то, как это «смотрится со стороны общества»; маска заинтересованности и нужности, связанная с сильной социальной зависимостью вопреки желанию быть самостоятельной, самодостаточной- свободно и т.д..) Осознание и освобождение от этих масок происходит, как правило, через катарсис и приводит к ресурсным состояниям осознанной свободы и гармонии.

- Определение и опознание в теле сильных эмоциональных блоков обиды, тревоги, агрессии, стыда и чувства несправедливости. С помощью голоса определяется блок, через который вибрация не проходит, и начинается отреагирование эмоции, приводящее к чувству облегчения, высвобождения энергии, ощущению здоровья (не болит) и целостности.

- Одним из эффектов работы с голосом становится раскрытие творческих потенциалов при высвобождении энергии: хочется писать, рисовать, танцевать, петь. Эти пробы дают чудесные продукты творчества. Снимаются запреты и ограничения, навязанные с детства: ты фальшиво поешь-не пой, твои каракули ни на что не похожи и даже если у тебя художественное видение, ты можешь быть только подмастерьем у мастера. Творческое последствие проекта удивительно, оно создает личный потенциал психологической работы и саморазвития.

- Целительские возможности вибраций голосовых и при работе с чашами проявляются в снятии болевых ощущений даже хронических заболеваний, в улучшении общего жизненного тонуса, что позволяет активизировать иммунную систему и даже предотвратить заболевание. В стрессовых ситуациях, когда «спасти» может

психосоматика, пение или крик вместо боления оказывается очень продуктивным способом выхода из стресса.

- Данная форма групповой работы открывает нам возможность работы и с ценностно-смысловыми конструктами личности: сначала изменяется смысл обращения за психологической помощью: пришла научиться петь, поняла, что голос только средство для раскрытия своих возможностей, то есть пришла за результатом, а результатом является сам процесс. Далее происходят «открытия» и эмоциональные отреагирования заблокированных эмоциональных состояний, что приводит к осознанию своих ресурсных состояний и желанию развития и творчества. Перестраивается вся иерархия ценностей, и на первый план выходит задача обретения целостности и гармонии, саморазвития, а потом уже от этого строятся все отношения с миром. Это очень психологически продуктивный и гармоничный подход к собственной жизни.

Если проанализировать особенности консультативной работы в такой группе, то к обычным психотерапевтическим эффектам работы всей группы с проблемой каждого участника, добавляется очень тесный телесный контакт на уровне вибраций. Участники друг для друга становятся средствами не только психологической ориентировки, но и телесной, и голосовой. Такая форма групповой работы, с одной стороны, создает очень эмпатичную и психологически безопасную среду для проявления самых интимных аспектов проблемы, с другой стороны - открывает возможности последовательного прохождения участниками всех этапов консультирования: от обозначения проблемы и уточнения ее, через осознание ее причин и проживание этого осознания, далее через эмоциональное, телесное и голосовое отреагирование, во время которого происходит снятие телесных блоков и зажимов, к выходу на ресурсные состояния и оформление намерения на преодоление, развитие или творчество во всевозможных его проявлениях.

С нашей точки зрения, подобная форма психологической работы для определенного контингента подопечных может заменить достаточно длительную консультативную работу и дать эффекты на всех уровнях проработки проблемы: телесном, эмоциональном, неосознаваемом и осознанном, и даже ценностно-смысловом.

Следует отметить, что динамика всей группы и каждого ее участника зависит от общих, обозначенных в психотерапевтической практике условий (степени готовности, открытости участников, мотивированности группы и т.д.). Однако возможности варьирования звуковых и голосовых средств при абсолютно разных проблемных зонах

участников говорят о некоторой универсальности данной формы работы и удивительной ее эффективности.

#### **Библиографический список:**

1. Гальперин П.Я. Избранные психологические труды // Под ред. А.И. Подольского – Москва-Воронеж, 1998. 480 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 575 с.
3. Вымекаева Т.В. Стратегия и тактика проектной формы психологического исследования // Сборник тезисов Межрегиональной научной конференции «Клиническая психология и психотерапия: парадигмы, концепции, инструментарий» в контексте актуальной проблем развития психологии в информационном обществе. Сургут, 2006. С. 82-83.
4. Вымекаева Т.В. Вокал как форма продуктивной деятельности. // Журнал «Психология в образовании». Выпуск. 13. Сургут: СурГУ., 2000. 100 с.
5. Вымекаева Т.В. Психолого-педагогическое обеспечение курса «Психология индивидуального имиджа» для подростков и взрослых. Северный регион: наука, образование, культура // Научный и культурно-просветительный журнал. 2001. №1 (3). С. 116.
6. Манакова И.П., Салмина Н.Г. Дети. Мир звуков. Музыка. Ред. Данилова А.В. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 256 с.
7. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: СурГУ Дефис, 2000. 357 с.
8. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.

#### ***Vymekaeva T.V. Voice and sound as cultural forms of intermediating in the project form of psychological work***

It is described the possibility of using voice and sound in a project form of psychological work. The article presents a strategy and a tactic of voice intermediating by different physical or mental person's experience.

**Key words:** voice, vocalization, a project form of psychological work

УДК 159.922.7

*И.П. Грехова*

**Проектная форма организации речевого развития детей  
(на примере курса «Стихосложение»)**

**Аннотация:**

Статья посвящена анализу одной из центральных проблем психологии развития – проблеме развития речи как одной из важнейших высших психических функций. Актуальность исследования объясняется не только значением речи для развития всех высших форм поведения, но и ее современным состоянием. В статье обобщен опыт многолетней работы, посвященной исследованию возможностей развития речи детей в проекте «Стихосложение».

**Ключевые слова:** развитие речи в детском возрасте; проектная форма обучения; деятельность стихосложения; дошкольный возраст; старший подростковый возраст; подростки с умственной отсталостью легкой степени

**Об авторе:** Грехова Ирина Петровна, кандидат психологических наук, доцент, Сургутский государственный университет, доцент кафедры психологии развития Института гуманитарного образования и спорта; эл. почта: iri\_gre@mail.ru

Мысль, закованная в стихе, сразу же  
становится более острой и сверкающей.

Это - железо, превращённое в сталь.

*В. Гюго*

В настоящее время задача свободного владения родным языком перешагнула рамки психологической или педагогической компетентности и обрела статус государственной важности. Это заставляет еще активнее работать в направлении поиска наиболее действенных методов речевого развития, и прежде всего – в детстве, которое является сензитивным периодом для данного направления развития.

Выбирая метод организации курса, направленного на развитие речи в детском возрасте, мы исходили из идей Л.С. Выготского: «В игре, труде, ежедневной жизни

ребенок научается - незаметно для самого себя - пользоваться речью, понимать ее, фиксировать свое внимание на речи, организовывать свою жизнь и поведение так, что без речи они оказываются невозможными... Если бы мы шли от элементов речи к ее синтезу, мы никогда не услышали бы от ребенка живой и настоящей речи. Естественным оказывается как раз обратный путь - от целостных форм речевой деятельности к овладению элементами речи и их комбинированием. И в филогенетическом, и в онтогенетическом развитии фраза предшествует слову, слово - слогу, слог - звуку. Даже отдельная фраза есть почти абстракция; речь возникает гораздо большими целыми, чем предложение. Детям потому сразу дается осмысленная, нужная, жизненно необходимая речь - логическая речь...» [1, с. 62]. Одновременно невозможно было игнорировать негативный опыт традиционного пути речевого развития, при котором ученик, лишенный творческой активности, был отчужден от языка как средства самовыражения. С нашей точки зрения, этот разрыв возможно преодолеть, если изменить позицию, чтобы ребенок воспринимал язык не как один из школьных предметов, которые имеют значение только в школе, а как важнейшее средство самовыражения и организации взаимодействия с другим человеком (или всем человечеством). При этом важно, чтобы в процессе постижения тайн стихотворной речи ребенок не просто изучал законы стихосложения, но имел возможность организовать в соответствии с ними свою деятельность.

На этом основании был разработан курс «Стихосложение» [2], построенный по принципам проектной формы обучения, главной целью которой является целенаправленная и преднамеренная выработка у ребенка новых форм деятельности, планомерная организация его развития. За время занятий в проекте его участникам предлагалась система заданий, среди которых можно выделить следующие группы:

**1. Задания по отработке метрической организации стихотворения, например:**  
*«Определите метр предложенного стихотворного отрывка: Тучки небесные, вечные странники! // Степью лазурною, цепью жемчужною // Мчитесь вы, будто как я же, изгнанники, // С милого севера в сторону южную. М.Ю. Лермонтов», «Найдите и исправьте нарушения метрической организации стихотворения, предложив вместо «чужого» слова два - три варианта и выбрав из них наиболее подходящий с точки зрения ритма и смысла: ...Ты небо недавно кругом облежала, // И молния грозно тебя обвивала, // И ты производила таинственный гром // И сухую землю поила дождем...».*

**2. Задания по отработке ритмической и строфической организации, например:**  
*«Определите способ рифмовки и допишите строки, стараясь выдержать ритм и*

*подбирая точную рифму: В душистой тени между ..... лип // Мне мачт корабельных мерещится скрип. // И лебедь, как прежде, плывет сквозь века, // Любуясь красой своего .....».*

**3. Задания по освоению выразительных средств языка, например:** *«Вставьте пропущенные слова: Стоит на небе месяц, чуть живой, // Среди облаков струящихся и мелких, // И у дворца ..... часовой // Глядит ..... на башенные стрелки», «Попытайтесь определить, какой из рассматриваемых в черновиках вариантов А.С. Пушкин использовал как окончательный, и объясните свой выбор: Все дома на аршин загрязнут. // Лишь на ходулях пешеход // По улице дерзает вброд; // Кареты, люди тонут, вязнут, // И в дрожках вол, рога склоня, // Сменяет пылкого/ легкого/ слабого/ хилого коня».*

**4. Работа со стихотворением как целостным произведением, например:** *«Закончите стихотворение: Побежала коза в огород. // Ей навстречу попался народ. // - Как не стыдно тебе, егоза? - // И коза опустила глаза. // А когда .....»*

На каждом занятии, как и в проекте в целом, участники стояли перед задачей продуцирования стихотворной речи с опорой на анализ всех уровней (метрического, ритмического, строфического, образного, смыслового и подтекстового) организации образцов мировой поэзии. Например, чтобы вписать пропущенную в примере строку, необходимо предварительно определить метр данного стихотворения и способ рифмовки в нем; а восстановить пропущенное в примере слово невозможно, если перед этим не определить размер стихотворения и не проанализировать особенности его образного и содержательного ряда. Поэтому программа проекта «Стихосложение» выстраивалась так, чтобы на любом занятии проводилась работа над стихотворным текстом на всех уровнях его организации. При этом необходимым элементом каждого занятия было обсуждение выполненных заданий всеми участниками, что требовало от детей постоянной перемены роли: автор – слушатель – критик.

Для решения обозначенной задачи при построении курса были соблюдены следующие условия: 1) главной целью ведущего проекта (экспериментатора) становится организация работы по формированию у ребенка новых форм деятельности, способствующих его дальнейшему развитию. При этом центральное место занимает создание предпосылок для формирования адекватной ориентировки в осваиваемой деятельности. 2) центральным вектором курса является познавательная активность, а развертывание стихотворной речи и организация проектной деятельности основываются

на полной ориентировке в осваиваемой сфере. Знания самостоятельно добываются участниками в ходе выполнения поставленных задач, а не даются в готовом виде.

3) Теоретическая задача, которая изначально была поставлена экспериментатором (Что есть поэзия?), в процессе разнообразных форм работы приобретает для участников личностный смысл, чему способствует и смена позиции взрослого: ведущий проекта выступает для его участников в роли не учителя, а консультанта, коллеги по творческому процессу, который спокойно воспринимает любой вопрос или самую неординарную идею.

4) Отсутствие оценки снимает у детей страх оказаться неправым, что значительно активизирует творческие процессы, в которых, как известно, не может быть однозначно правильного решения. К тому же творческую активность заметно усиливают со-товарищи по творчеству, будь то авторы используемых на занятиях произведений или сверстники - коллеги по проекту.

Основную часть нашего курса составляют произведения классиков мировой поэзии, которые выступают не только как фундамент для анализа, размышлений и сотворчества, но и как образец, задающий своеобразные эталоны мастерского владения словом. Стихи, условно называемые «детскими», использовались в качестве «рабочего» материала для упражнений, создающего некую игровую атмосферу.

Проект «Стихосложение», который уже более двух десятилетий проводится с детьми разных возрастных категорий, показал, что деятельность стихосложения, несмотря на свою сложность, доступна и полезна детям уже начиная со старшего дошкольного возраста. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, «речевая действительность, в частности, звуковая, материальная ее форма, подобно любой другой предметной действительности, рано становится объектом ориентировки и деятельности ребенка и тем самым объектом его познания» [5, с. 7], а исследования разных авторов продемонстрировали, что дошкольники очень податливы к воздействию ритма. В частности, в свое время об этом писал создатель оригинальной теории развития речи ребенка и большой знаток детской души К.И. Чуковский, приводя довольно большой материал детского стихотворного творчества [8]. Но поскольку ориентировка в звуковой стороне языка, стихийно возникающая у ребенка в дошкольном возрасте, взрослыми не только не развивается, но даже и не поддерживается, то «она, выполнив в минимальной степени свою функцию, необходимую для овладения грамматическим строем, свертывается и перестает развиваться. В результате имеет место такое положение вещей, что ребенок, овладевший в самом начале дошкольного возраста известным «чутьем» языка, теряет свою особую

языковую «одаренность» и приходит к школьному обучению, не умея ориентироваться в звуковом составе языка, и его приходится заново этому учить» [6, с. 179].

Устранить это досадное недоразумение позволяет специально организованная деятельность стихосложения. Ритмичность, характерная для поэзии, выдвигает на первый план звуковую сторону языка, что и способствует развитию «языкового чутья», и одновременно именно ритмичность делает значимым каждое слово: «Слова в стихах как бы выпирают, выходят на первый план, в то время как в прозе мы скользим по словам, задерживаясь только на центральных словах» [7, с. 104]. А это, в свою очередь, дает возможность осмыслить употребляемые слова в большей мере, что ускоряет движение ребенка к понятийному этапу мышления.

Проект «Стихосложение» для дошкольного возраста построен по тем же принципам, что и в других возрастных группах, однако особенности возраста потребовали некоторых модификаций. Например, в качестве поэтического материала на занятиях использовались небольшие по объему сюжетные стихи с четким ритмом и ясной рифмой; опорные признаки поэтической речи материализовывались в виде картонных фигур (квадраты или круги) разных размеров, обозначающих сильные и слабые слоги. Особым разделом в проекте для данного возраста выступали задания на развитие метафоричности мышления, без которой стихотворная речь попросту не существует и которая при стихийном развитии появляется обычно уже за границами дошкольного возраста. Открыть первые закономерности переноса значений слов дошкольникам помогало создание игровой ситуации, в том числе – и за счет введения в занятия какого-то постоянного героя любимой сказки (Незнайка, Чебурашка и т.п.), который тоже изучал основы стихосложения. Подобный прием давал возможность не только соединить осваиваемую ребенком деятельность стихосложения с ведущим типом деятельности в данном возрасте, но и на время передать ребенку привлекательную для него роль «учителя», который всегда может чем-то помочь невнимательному Буратино или не очень прилежному Коту Матроскину.

Было бы преувеличением сказать, что движение в проекте далось детям одинаково легко, но возникающие затруднения тут же преодолевались при помощи соседа или соседки. Вообще следует отметить, что без помощи своему товарищу и без взаимной поддержки детьми друг друга работа дошкольников в проекте была бы просто невозможна, поскольку ребенку пока трудно выступать одновременно слушателем, критиком и автором; а когда он имеет возможность переложить часть работы на

доброжелательного и достаточно компетентного другого и принять ее результаты, он продвигается в решении поставленной перед ним задачи гораздо быстрее и успешнее. Именно поэтому активное использование коллективного творчества стало еще одной особенностью работы в проекте с дошкольниками.

Возможности коллективной работы дошколят по совместному творчеству можно наблюдать, например, в процессе выполнения задания «Найди и исправь ошибку в стихотворении»: «Прицепившись к задней шине, мишка катится на машине». - «*Не на машине, а на автомобиле*» (Наташа) - «*Нет, не подходит, не в рифму*» (Слава) - «*Едет!*» (Ксюша). А на седьмом занятии требовалось вставить пропущенное слово в следующее стихотворение: «Гонит ..... в небе тучки, // Пляшут листья во дворе. // Гриб, надетый на колючки, // Тащит еж к своей норе». Дошкольники не только предложили различные варианты: «*трактор*» (Наташа), «*ветер*» (Ксюша), «*дождик*» (Ната), - но и пытались в силу своих возможностей обосновать их выбор: «*Слова подходят, потому что и рифма (читай - ритм), и смысл есть*» (Ксюша). Конечно, это объяснение трудно назвать аргументированным и содержательным, но оно демонстрирует попытки ребенка соединить в своей ориентировке обе стороны организации поэтического текста – внешнюю и внутреннюю. Об этом же говорит и реакция детей на предложение Антона подставить в это стихотворение слово «мама»: они дружно засмеялись, явно воспринимая это как шутку, а Слава еще и объяснил: «*Складно, но по смыслу не подходит*».

Так, при неизменном со-творчестве со сверстниками под руководством взрослого, который постоянно развертывает адекватную для данной задачи ориентировку, дошкольники начинают проникать «в глубь» строки и видеть в поэтическом тексте не набор слов, а сложную, неповторимую структуру, где каждый элемент влияет на свойства целого и одновременно приобретает в его составе новые качества. Но основное развивающее влияние проекта «Стихосложение», по нашему мнению, не столько в том, что его участники научились «складно и со смыслом» дописывать стихи, сколько в создании необходимой системы условий для резкого рывка в направлении формирования полноценной речи, о чем свидетельствует анализ результатов пре- и пост-экспериментального контроля, а также сравнение показателей экспериментальных и контрольных групп.

Таким образом, дошкольный возраст действительно можно считать «нижней» границей освоения речевой поэтики, а максимальной распространенности поэтическое творчество достигает, по мнению ряда авторов, в старшем подростковом возрасте. Но

здесь уже, как подтверждают наши наблюдения, «зрелая литературная форма стихов открывает возможность для выражения подростком своего отношения к миру, для познания себя, что отвечает ведущей деятельности этого возраста» [4, с. 397].

В отличие от Евгения Онегина, участники наших занятий довольно быстро научились отличать ямб не только от хорея, но также и от дактиля, анапеста и амфибрахия, поэтому задания по метрике, ритмике и строфике трудностей обычно не вызывали. Очевидно, именно поэтому задания на преобразование в поэтическую форму предложенных подстрочных переводов известных поэтических произведений в данной возрастной группе не только вызывали энтузиазм, но и выполнялись изящно и даже подчеркнуто легко. В качестве примера приведем несколько поэтических переложений десятиклассниками подстрочника стихотворения Н. Гаприндашвили: «Морю хочется быть маленьким, // Как нежнейшая птичка колибри, Оно сравнивает себя со звездой, // Которая светится в небе без помех...»:

*Морю маленьким хочется быть // И, как птичка колибри, парить,  
Как яркая звездочка, в небе светить, // В ночной тишине людям путь озарить.  
Мечтает размеры колибри // Примерить огромное море,  
А птичка быть хочет звездою, // Сияющей в небе без горя.  
Быть маленьким хочется морю, // Как нежная птичка колибри,  
Звездой чтоб светиться в просторе // И как-нибудь сжаться в калибре.  
Морю хочется маленьким быть, // Как птичка колибри в небе парить;  
Хочет звездочкой крохотной плыть, // На черном пугающем небе светить.  
Море с надеждой мечтает // Крошечным, маленьким быть,  
Птичкой являться желает, // Словно колибри, парить.  
Море о небе мечтает, // Хочет звездой побывать,  
Там ведь никто не мешает // Ей всех вокруг освещать.  
Желает быть море поменьше, // Подобно колибри нежнейшей.  
Оно, как и звезды, сверкает, // Которым ничто не мешает...*

Очевидно, привлекательность подобных заданий, предлагаемых ближе к концу проекта, давала возможность старшеклассникам продемонстрировать свои явно возросшие и уже вполне осознаваемые речетворческие возможности, не требуя при этом углубления в интимные, смысловые сферы личности, поскольку основное содержание произведения было задано первоисточником, а творческую свободу и возможности проявления речевой индивидуальности никто не ограничивал.

Однако это не означает, что развивающее влияние проекта по стихосложению у старших подростков ограничивалось только развитием речевой сферы. Это и подобные ему задания могли быть реализованы только в форме письменной речи, о значении которой для развития других психических процессов, и прежде всего – мышления, говорили не только основоположники отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), но и зарубежные исследователи [9; 10]. В частности, Д. Олсон подчеркивает: «Роль письма в развитии мышления заключается в том, что оно превращает сами мысли в значимый объект размышления» [10, с. 277]. И постепенно объектом для размышления на занятиях старшеклассников становились и чувства, и ценности, и смыслы, не только чужие, отраженные в предложенном поэтическом произведении, но и свои, анализируемые с позиции начинающей осознавать себя личности. Наверное, именно поэтому в этой возрастной группе участников проекта коллективное творчество практически не использовалось, и даже при выполнении задания сочинить шуточный монорим на заданную рифму подростки предпочитали работать индивидуально, разве что рифмы использовали из общего «банка», а для домашних заданий во второй части проекта выбирали уже не «детские стихи», как в начале проекта, а лирические или философские. А в конце проекта старшеклассники нередко приносили на занятия стихи «не по заданию» - результат их самостоятельного творчества:

\* \* \*

Я к тебе приду сегодня // Просто так.  
Может быть, дождем осенним – // Так, пустяк.  
Может быть, звездой последней // В небесах,  
Может быть, слезой соленой // На щеках.  
Если вдруг ты вспомнишь обо мне- // Прилечу.  
На заре в окно твое // Постучу.  
Если вдруг забудешь ты меня- // Загрущу.  
А вернешься невзначай- // Все прошу. /Галина М./

\* \* \*

Карабкаясь вверх по безликой, слепой пустоте,  
Не знаю, что помнить, как плакать, как жить-умирать...  
Песок осыпается пеплом в пустой красоте,  
И хочется с места сорваться, бежать и бежать.  
Опасности знак нарисован дрожащей рукой;

Бездонные зимы покрасили серую муть –  
Нарушен безмерный, бескрайний, незримый покой,  
В глазах паутина, и мне никогда не уснуть.  
...Громоздкие стены упали, сломав пустоту.  
Я больше не слышу, не вижу все то, чего нет.  
Заполню мечтами и грязной водой высоту,  
Закрою глаза... И увижу мерцающий свет. /Евгений Р./

Таким образом, проект «Стихосложение» становится для старших подростков не только средством дальнейшего совершенствования собственной речи, о чем мы можем судить по глубине, композиции и стилю создаваемых ими произведений, как поэтических, так и прозаических, но и средством собственного личностного развития через общение с миром, поводом для осознания своего «Я» и освоения новых средств самопонимания и самовыражения.

При этом, как показали проведенные под нашим совместно с М.В. Самойловой руководством исследования, деятельность стихосложения является доступной и для подростков с умственной отсталостью легкой степени, а при выполнении комплекса определенных условий стихосложение актуализирует процессы, находящиеся в зоне ближайшего развития. Систему необходимых условий, по нашим данным [3], составляют: адаптация заданий и подбор материала для проекта с учетом особенностей, диктуемых нозологией участников проекта; максимально активная позиция руководителя проекта при организации общения и совместной деятельности участников; предельно развернутый этап материализованного и внешнеречевого действия; четкие, простые и алгоритмизированные инструкции выполнения проектных заданий; чередование речевых задач с заданиями на продуктивные виды деятельности (рисование, проигрывание и театрализация различных ситуаций), что способствует поддержанию мотивации и более быстрому усвоению материала; частая смена формы предлагаемых заданий в качестве средства борьбы с заторможенной переключаемостью; наглядность при подаче материала и речевое сопровождение процесса выполнения заданий для преодоления быстрой истощаемости и пресыщаемости; относительно маленький объем предлагаемого в заданиях материала, рассчитанный на слабые познавательные интересы, а также их быстрое угасание, и т.д.

Как и следовало ожидать, отмеченные в результате описанной проектной работы новообразования у подростков с диагнозом умственная отсталость легкой степени в основном относятся к речевой сфере. Например, в речи участников проекта стали появляться эпитеты, периодически были продуцированы контекстные речевые высказывания с простым сюжетом, заметно увеличился объем составляемых рассказов; в сочиненных в конце проекта в стихотворных произведениях стали появляться элементы художественной организации в виде сочетания формальных и содержательных характеристик текста, т.е. метра/рифмы и смысла. Значительных сдвигов в синтаксической структуре предложений отмечено не было, однако от бессвязной цепочки простых предложений, которые можно было наблюдать в претесте, подростки продвинулись к небольшим текстам, составляющим простую, но единую сюжетную линию; в большинстве работ появились элементы художественного повествования, обычно это описание событий или выбранного героя. Таким образом, специально организованная конструктивно-аналитическая деятельность словесного творчества на поэтическом материале позволила подросткам с умственной отсталостью от уровня, который сравним с уровнем речевого развития дошкольников, подняться до уровня, сопоставимого с показателями речевого развития младших школьников в норме, а по некоторым параметрам (например, ориентировка в понятиях стихосложения) даже приблизиться к показателям младшего подросткового возраста.

В данной экспериментальной группе, как и в предыдущих, развивающее влияние проектной деятельности перешагнуло границы собственно речевой сферы, хотя обусловлено было именно ею. Коллективное участие в стихослагательной деятельности породило стремление и возможность совместной работы, когда вместо «рядом» появилось «вместе», опирающееся на желание решить общую задачу и помочь другому ради единой цели; на смену бессодержательным пререканиям и попыткам доказать свою правоту с помощью силы пришел диалог, а пробы высказаться понятно для другого постепенно начали вытеснять формальные отговорки. Мы не отслеживали данные изменения по формальным показателям, поскольку это выходило за рамки нашей работы, но не заметить их было невозможно.

Многолетний опыт работы в проекте «Стихосложение» дает основание утверждать, что цель, заявленная как формирование ориентировки на контекст целостного произведения, на отдельное высказывание и лишь затем на слово, оказывается достигнутой в условиях проекта по стихосложению, т.е. конструктивной детской

деятельности, направленной на порождение новых образов. Развитие поэтического слуха (а в широком смысле можно сказать, что и слуха речевого), ритмических, метафорических и смысловых эталонов речевого анализа мы считаем следствием стихосложения как деятельности, которая не только дает детям основы теории стиха и учит улавливать особенности ритмической, образной и смысловой структуры текста, но и является одной из наиболее продуктивных и совершенных форм речевого моделирования, способной легко приспособляться к особенностям любого возраста и конкретного участника и дающей мощный импульс для значительного продвижения вперед, которое в первую очередь затрагивает сферу речевого развития, хотя ею не ограничивается.

#### **Библиографический список:**

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 526 с.
2. Грехова И.П. Стихотворная речь как форма развития детской речи: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / МГУ. М., 1998. 24 с.
3. Грехова И.П., Самойлова М.В., Уварова С.В. Речевое развитие подростков с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» в условиях словесного творчества // Психология в здравоохранении и образовании. Выпуск 25. Проектная форма как средство психологического сопровождения развития человека. Сургут: ИЦ СурГУ, 2009. С. 30-51.
4. Карабанова О.А. О «Детской психологии» К.И. Чуковского // Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: КДУ, 2005. 400 с.
5. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. М., изд-во МГУ, 1967. 326 с.
6. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1964. 350 с.
7. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие. М.: Аспект-Пресс, 1996. 334 с.
8. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: КДУ, 2005. 400 с.
9. Fields M.V., Spangler K.L. Let`s begin reading right Developmentally appropriate beginning literacy. 3rd ed. Engle-wood Cliffs, NJ: Merrill, 1995.
10. Olson D.R. The world on paper. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1994.

#### ***Grekhova I.P. Project form of organization of children's speech development (on the example of the course «Versification»)***

The article is devoted to the analysis of one of the central problems of psychology of development – the problem of speech development as one of the most important higher mental functions. The relevance of the research is explained not only by the importance of speech for the development of all higher forms of behavior, but also by its current state. The article

summarizes the experience of many years of work devoted to the study of the development of children's speech in the project «Versification»).

**Keywords:** speech development in children; design programs; activities of poetry; preschool age; the older teenagers; teenagers with mental retardation mild

УДК 159.923.2

*Н.П. Плеханова*

**Проект «Психология индивидуального имиджа» как  
условие исследования и развития личности**

**Аннотация:**

Новые психологические формы работы направлены на создание эффективных форм обучения, обеспечивающих активную деятельность учащихся и перенос полученных знаний для решения конкретных задач. Использование проектной формы обучения для формирования индивидуального имиджа представляет возможность расширить контекст изучения личностного развития на разных этапах онтогенеза.

**Ключевые слова:** проектная форма обучения, личность, развитие личности, личностный кризис, индивидуальный имидж

**Об авторе:** Плеханова Наталья Павловна, кандидат психологических наук, Сургутский государственный университет, доцент кафедры психологии развития Института гуманитарного образования и спорта; эл. почта: plehanova-np@mail.ru

Современные условия социального, экономического и культурного развития российского общества стимулируют сегодняшнего человека позиционировать свою яркую индивидуальность. Быть уникальной личностью становится общественной нормой. За последние десятилетия на экранах телевидения и на просторах интернета стремительно увеличивается количество передач и сайтов, направленных на помощь в создании «успешного образа». Демонстрация ярких и зачастую провоцирующих образов популярных лиц в различных средствах массовой информации формирует также мнение о том, что профессиональный и личный успех может быть достигнут только при условии яркого внешнего образа, независимо от личностных и профессиональных качеств.

На определенном этапе личностного развития для каждого человека проблема имиджа становится актуальной. В результате создание индивидуального имиджа как способа социального позиционирования становится самостоятельной личностной задачей. Как показало наше исследование [1], спонтанное становление имиджа в онтогенезе представляет собой процесс перехода от простого подражания (создания наведенного

имиджа) до целенаправленного использования внешних символических элементов имиджа для достижения той или иной цели. Осознав возможности имиджа, человек стремится целенаправленно расширять свою ориентировку в возможных способах и средствах самовыражения. Обычно каждый решает проблему формирования представления о себе и освоения внешних символических элементов имиджа самостоятельно, путем проб и ошибок. Результат подобной ориентировки чаще всего носит узкий характер: происходят изменения внешнего облика с помощью отдельных средств (символики одежды, аксессуаров, макияжа, прически и т.п.). Следует отметить, что даже при условии создания успешного имиджа, многие не задумываются о необходимости его совершенствования и развития в соответствии с личностными, социальными и другими изменениями в их жизни. Вследствие этого со временем имидж становится маской, которая активно используется для решения конкретных задач.

Создание индивидуального имиджа как отражения целостной развивающейся личности является результатом процесса длительного присвоения культурных эталонов и самопознания. Целостный «индивидуальный имидж выступает как особого вида ориентировка человека в себе, в своем личностном пространстве, в культурном окружении при помощи разнообразных внешних и внутренних средств» [1].

Проводимое исследование индивидуального имиджа в течение длительного периода (начиная с 1998 года) позволило нам не только определить психологические условия его формирования, но изучить связь процесса становления индивидуального имиджа и личностного развития [1]. Изучение феномена индивидуального имиджа может быть осуществлено за счет обеспечения подконтрольного экспериментатору становления, то есть в рамках управляемого формирования.

В качестве метода обучения системе действий и понятий по созданию индивидуального имиджа мы использовали проектную форму обучения, разрабатываемую В.Б. Хозиевым с середины 90-х годов 20 века [3]. Методологической основой проектной формы обучения и нашего экспериментального исследования стало соединение на базе идей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского двух психологических теорий: теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Как показывает целый ряд теоретических и практических исследований, проектная форма обучения это «... психологически квалифицированная система обучения, соединяющая понимание личности учащегося, эффективное развертывание учебного предмета и

учебной деятельности» [3, с. 4], а также является «...одновременно тщательно выстроенным предметным содержанием деятельности, в требованиях теории развивающего обучения реализующим теоретическое обобщение материала учеником, а метод планомерно-поэтапного формирования позволял вернуть обучению психологическую правду становящейся личности, учитывая множественность форм и трендов формирования и развития в ходе обучения» [3, с. 6].

Разработанный нами проект «Психология индивидуального имиджа» в соответствии с принципами проектной формы обучения стал не только продуктивным методом обучения системе действий и понятий по созданию индивидуального имиджа, но и формой психологической работы изучения и развития личности. Результаты нашего диссертационного исследования выявили следующие требования к составу участников проекта и процедуре проведения. Группа участников проекта должна быть смешанной по половому признаку в количестве 10-14 человек в диапазоне от младшего подростничества до 50 лет, так как этот период является сензитивный для принятия задачи создания индивидуального имиджа как личностной. Общее количество занятий – 15; 2 раза в неделю по 2,5-3 часа [1].

Проектная форма обучения требовала того, чтобы «...совместная деятельность была ориентирована на развитие каждого из участников, четкое представление о конечности намеченной задачи, вводимые на каждом этапе становления новой деятельности необходимые средства ориентировки, психологическое сопровождение каждого шага проекта для контроля идущих изменений в проектной группе и у каждого из участников...» [3, с. 8].

Одна из важных задач, которая стояла перед нами при разработке проекта, заключалась в выделении *содержания и продукта деятельности*. Содержанием проекта стала деятельность по созданию индивидуального имиджа, а сверхзадачей для каждого участника проекта – освоение основных средств, необходимых для создания имиджа в зависимости от социальных, возрастных, гендерных и психологических особенностей и актуальных целей, для которых имидж станет средством достижения.

В процессе участия в проекте каждый участник разрабатывал модель своего индивидуального имиджа, включающую внутренние и внешние элементы имиджа. Для этого участникам проекта на первом занятии предлагалась схема идеальной модели индивидуального имиджа, которую им предстояло заполнять на протяжении всего проекта. Независимо от возрастных особенностей и мотивации, участники проекта

активно включались в процесс групповой работы и самоанализ. Организуя проектную деятельность, уже на первом занятии им предлагалось обозначить одну или несколько актуальных жизненных целей, которые они хотели бы достичь с помощью созданного индивидуального имиджа.

Структура индивидуального имиджа представляет собой определенную систему символов, выражаемых внешними символическими средствами и отражающими личность человека. Характер построения данной системы и уровень владения средствами свидетельствует о степени освоенности культурных идеалов, норм, правил, осознания своей индивидуальности. Уровень знаний и навыков участников в данной области на начальном этапе был различен. Проектная форма обучения предполагает использование третьего типа ориентировочной основы действий. Реализация этой формы организации обучения позволяла каждому из участников продвигаться в индивидуальном темпе, в то же время требовала большого объема самостоятельной работы, направленной на рефлексию своих индивидуальных особенностей, актуализацию или построение новой личностной позиции. Следует подчеркнуть, что разница в ориентировке способствовала продуктивной групповой работе и совместной деятельности участников, так как они выступали друг для друга носителями «зоны актуального развития».

Логика движения в проекте «Психология индивидуального имиджа» заключалась в постоянном моделировании и корректировке участниками своего имиджа с помощью внешних символических элементов. После каждого занятия участникам предлагалось выполнить домашнее задание, суть которого состояла в необходимости анализа своего гардероба и создания того или иного имиджа, который затем необходимо было представить на следующем занятии. Эти содержание и форма организации деятельности позволяли обеспечить рефлексию актуального индивидуального имиджа и совершенствовать навыки самопрезентации, поддерживать мотивацию на протяжении всех занятий. Такое непосредственное включение проектной задачи в повседневную жизнь участников способствовало тому, что в итоге процесс создания индивидуального имиджа становился личностной задачей.

Следует отметить, что выполнение упражнений, направленных на самопрезентацию, выступало для участников проекта средством экстернизации полученных знаний, повышения самооценки и произвольной регуляции своего поведения (речи, позы, движений и др.). Так как большая часть участников группы была ориентирована на активную работу по освоению новых понятий и навыков, в результате

проектная группа для них становилась референтной. Позитивное отношение и внимание друг другу способствовало преодолению напряжения и страхов самопрезентации.

Анализ результатов исследования показал, что сложностей с наличием мотивации участников в проекте не возникало ни в одной из возрастных групп [1]. Несмотря на это, мотивация была различной в зависимости от половых и возрастных особенностей. У младших и старших подростков в начале занятий мы наблюдали мотивацию, определяемую желанием создания «модного имиджа» или поиска нового круга общения. В группах юношеского и зрелого возраста внутренняя мотивация была направлена на приобретение новых средств создания внешнего образа для решения профессиональных и личных задач.

Трудности возникали в процессе поддержания мотивации, когда для создания имиджа необходимо было осваивать большой объем информации, работать в подгруппах и выполнять упражнения самопрезентации. Эти проблемы решались в группах младших и старших подростков путем актуализации интереса к их личностным особенностям, создания ситуации успеха и повышения самооценки участников. Высокая внутренняя мотивация на создание и совершенствование индивидуального имиджа на начальных этапах проекта и большей части испытуемых на заключительных этапах способствовала активной работе, проявлению инициативы со стороны участников, глубине анализа индивидуального имиджа и личностной позиции.

*Второй сложной задачей* в построении и реализации проекта было *обеспечение полной ориентировки* в сложной деятельности создания индивидуального имиджа.

*Во-первых*, процесс создания индивидуального имиджа требует знания целой системы понятий, объединяющей представления о исторических и современных эталонах красоты, видах, функциях и структуре имиджа, внешних символических элементах имиджа (речи, одежды, макияжа, прически, движения, жестов и др.), отражающие личностные качества.

На начальном этапе проекта участникам предлагались схемы ориентировочной основы действия, отражающие структуру, этапы создания индивидуального имиджа и основные теоретические понятия. Далее вводились дополнительные схемы, содержащие основные маркеры и закономерности соединения внешних элементов имиджа, обеспечивающие анализ имиджа на каждом историческом этапе. Для расширения ориентировки в символике различных внешних символических элементов имиджа предъявлялись дополнительные схемы ориентировочной основы действия, раскрывающие

специфику и алгоритм моделирования индивидуального имиджа в зависимости от личностных особенностей человека и целей создания имиджа. Например, на материальном этапе создания индивидуального имиджа участники моделировали различные образы с помощью символики движений, походки. В результате совместного анализа создаваемого образа участники выделяли существенные ориентиры темпа, ритма движения, положения головы и т.п. Эти задачи значительно повышали мотивацию всех участников, независимо от пола и возраста. Выполнение подобного типа упражнений позволяло эффективно обеспечивать интериоризацию осваиваемых действий и рефлекссию участников в соотношении внутренних и внешних элементов используемого ими имиджа. Таким образом, овладение данными схемами позволяло в дальнейшем самостоятельно расширять ориентировку в данной области и создавать индивидуальный имидж в соответствии с новыми задачами.

*Во-вторых*, с целью создания целостного индивидуального имиджа, наряду с предоставлением ориентировки во всем спектре внешних символических элементов имиджа, необходимо обеспечить расширение представления о внутренних элементах имиджа – личностных особенностях. Участникам предстояло сформулировать свои базовые ценности, значимые мотивы, основные идеи и приоритеты, гендерные, возрастные, социальные и профессиональные характеристики, центральные личностные особенности и доминирующие индивидуальные характеристики. Последние выступали в качестве «ядра имиджа», которое отражало индивидуальность, подлежащую дальнейшему позиционированию.

Обеспечить решение этой задачи нам удалось посредством разработки специально пакета задач. Решение некоторые из них требовало от участников рефлексии и актуализации своего внутреннего индивидуального имиджа в плане письменной речи (сочинение «Я перед зеркалом», «Автобиография» и др.) и устной презентации, другие – глубокого анализа своей личностной позиции, жизненных целей, своего актуального и идеального имиджа. Создание таким образом проблемных ситуаций в рамках проекта позволяло испытуемым в благоприятных условиях референтной группы критически анализировать свой имидж и имидж другого, получать обратную связь. Это, в свою очередь, способствовало развитию осознанности и критичности действий. В результате выполняя все задания, участники проекта определяли «ядро имиджа», создавали «идеальную» модель своего индивидуального имиджа, отражавшую индивидуальные

особенности, разрабатывали стратегию его реализации на практике, а также непосредственно применяли освоенные действия для его моделирования.

*В-третьих*, для формирования такой системы систем понятий и действий созданию индивидуального имиджа, которая позволила бы в будущем эффективно использовать его для решения разных профессиональных и личных задач, необходимо было обеспечить их разумность, критичность и обобщенность.

Как мы уже отмечали выше, индивидуальный имидж эффективен лишь тогда, когда он отражает личность в зависимости от постоянно изменяющихся факторов внутренней и внешней факторов. Использование третьего типа ориентировочной основы действий обеспечивало расширение ориентировки участников в существенных моментах создания имиджа, алгоритм выполнения действий по созданию индивидуального имиджа, что, в свою очередь, требовало присвоения этих действий, позволяющих в дальнейшем гибко совершенствовать индивидуальный имидж.

Выполнение домашних заданий по созданию различных типов имиджей и презентация их группе, совместная деятельность по выбору гардероба в соответствии с типом телосложения, созданию целостного ансамбля, выполнение письменных работ – все это требовало от подопечных объяснения, формулирования и доказательства своего мнения и правильности выполнения заданий и обеспечивало формирование сознательности действий. Один участников проекта описывал свое поведение следующим образом: *«Когда сейчас смотришь на собеседника, невольно начинаешь применять те вещи, которые получил на курсах. Начинаешь сдерживать себя, и в это время пытаешься посмотреть на себя со стороны и думаешь, хочешь думать, что ты выглядишь более презентабельным».*

Для обеспечения эффективной интерпретации своего имиджа и имиджа других участникам предлагались аналитические работы по выявлению на основании внешних элементов содержательной стороны образа и, наоборот, работы по изучению своего «актуального» имиджа; освоению основных технологий создания разных типов имиджей; созданию «идеального» имиджа с учетом социальных, половых, возрастных личностных особенностей.

*Третьей особенностью проектной формы обучения является организация продуктивной групповой и индивидуальной деятельности.* Успешность процесса формирования системы действий и понятий создания индивидуального имиджа обеспечивалась при условии активной работы участников на занятиях, обязательном

выполнении всех упражнений и домашних заданий и при освоении основных понятий; правильном выполнении действий во всех формах (материальной, словесной, умственной); овладении действиями анализа своего имиджа, имиджа другого; критичности и сознательности действий; создании идеальной модели своего индивидуального имиджа, а также при обеспечении определенного уровня рефлексии по отношению к своей личностной позиции. Но этого невозможно было бы добиться без организации и включения участников в совместную деятельность в форме диад и различного рода подгрупп.

В рамках проекта совместная деятельность участников была направлена на развитие каждого из них, а активная индивидуальная работа обеспечивала продуктивность всего процесса. Именно организация групповой работы позволяла добиться критичности формируемых действий как возможности различать свои представления об актуальном имидже и идеальном имидже, соотносить и создавать его в соответствии с эталонами. Задания по созданию и презентации имиджей требовали от испытуемых соотнесения созданного имиджа и эталонной модели этого имиджа с указанием неточностей, анализом комфортности используемой внешней символики имиджа внутреннему состоянию, а также критику правильности выполнения задания другими участниками. Совместное выполнение заданий участниками в референтной проектной группе способствовало продуктивному обсуждению, диалогу между участниками проекта и обеспечивало активную рефлексю.

Так, речевой этап формирования системы действий и понятий создания индивидуального имиджа осуществлялся посредством постоянных дискуссий, анализа, диалога, работах в парах и подгруппах (например, задания разработки и презентация имиджа другого, анализ в микрогруппах и презентация имиджа известного человека и др.). Затем на умственном этапе формирования проходило выполнение индивидуальных заданий, предполагающих самостоятельное решение без предварительного обсуждения.

Анализируя основные тенденции формирования индивидуального имиджа в рамках проекта, мы выявили, что наиболее продуктивных результатов достигали участники, которых можно объединить в две условные группы [1].

Первая группа участников на момент начала проекта имела внутреннюю мотивацию. В процессе занятий они одновременно выстраивали свою личностную позицию и осваивали символику внешних элементов имиджа. В результате им удалось не только разработать модель целостного индивидуального имиджа, присвоить систему

понятий и действий, но приобрести уверенность и утвердиться в своей личностной позиции. Следует отметить, что у этих испытуемых часто уже в начале участия в проекте проявлялись признаки личностного кризиса, связанные со сменой социальной ситуацией развития, возрастными, профессиональными или личностными изменениями. Содержание и форма организации проектной деятельности способствовала тому, что они начинали проявлять высокую активность в освоении средств преодоления кризиса.

Участники второй группы, которые приходили с внутренней мотивацией получить новые знания и расширить круг общения, в процессе проекта активно осваивали внешние элементы имиджа. В рамках проекта они активно участвовали в обсуждении, анализировали результаты каждого задания, стремились реализовывать полученные знания на практике (отдельные пополняли гардероб в соответствии с разработанной моделью идеального индивидуального имиджа). Освоение символики внешних элементов имиджа, получение обратной связи от группы, самоанализ способствовали тому, что участники осознавали противоречие между содержанием внешних и внутренних элементов имиджа, новой социальной ситуацией и неизменным представлением о себе, представлением о своем имидже и его восприятии другими. Необходимость определить «ядро имиджа» и критический анализ своего индивидуального имиджа в целом, в результате приводили к постановке новой задачи – формулированию целостной личностной позиции.

Следовательно, освоение предлагаемых средств и совместная деятельность в проекте инспирировали оформление и развертывание личностного кризиса участников. Одна из участниц проекта так описывала понимание своего имиджа: *«Оказывается, за каждым выбором кроется тот или иной смысл. Выбирая классику, мне хочется казаться строгой, ответственной, компетентной; выбирая романтику, хочу быть романтической, легкой, нежной, немного легкомысленной, несерьезной. В конце концов, запутываюсь сама и запутываю окружающих. После долгих размышлений прихожу к выводу, что всегда хочу быть разной. Считаю, что при выборе классического стиля мне не хватает образованности, умения красиво и правильно говорить и уверенности в себе, при выборе романтического стиля мое слишком серьезное отношение к жизни приводит к явному несоответствию этого стиля и характера. Спортивный стиль очень удобен, но для меня он слишком прост. После всех этих размышлений, понимаю: пока идет работа над собой, можно изобрести свой стиль, который будет соответствовать тому душевному состоянию, в котором я нахожусь».*

Наряду с описанными двумя группами, были участники, которые предлагаемые средства не принимали, но личностный кризис происходил. Рефлексия актуального имиджа в процессе выполнения индивидуальной и групповой работы позволяла выделить проблемные моменты и осознать неадекватность используемых средств. Поняв неадекватность своего актуального имиджа или отсутствие его целостности и уникальности, такие участники стремились получить от руководителя проекта готовую модель позитивного имиджа. Часто проявление кризиса носило яркий характер: участники либо обозначали это в выступлениях, проговаривая важные аспекты, либо отказывались от выполнения заданий или уходили из проекта вообще [3].

Результаты наших исследований [1] свидетельствуют о том, что произвольное, целенаправленное построение индивидуального имиджа, реализуемое с использованием проектной формы обучения, является эффективным средством изменения модели своего поведения и его регуляции, средством личностного развития, а также символическим отражением личностного развития участников, отражающим появление новообразований на каждом этапе развития. Первоначальная проектная задача – создание индивидуального имиджа – приобретает новое значение, становится личностной. Рассмотрение более широкого контекста развития личности, включение в него сложной действительности формирования имиджа в согласии или оппозиции к существующим в культуре нормам, приводит к качественно различным состояниям личности – имидж человека до проекта и после.

#### **Библиографический список:**

1. Плеханова Н.П. Психологические условия формирования индивидуального имиджа: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск. гос. ун-т технологий и упр. М., 2007. 26 с.
2. Плеханова Н.П., Хозиев В.Б. Спонтанное становление индивидуального имиджа и развитие личности // Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск 7 / Под ред. Е.Е. Сапоговой. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. – С. 56-71.
3. Проектная форма обучения: опыт создания, исследования и применения: монография / Под ред. В.Б. Хозиева, Н.И. Хохловой, Н.П. Плехановой; Сургут. гос. Ун-т ХМАО-Югры. Сургут, 2014. 284 с.

***Plekhanova N.P. The project "Psychology of individual image" as a condition for study and personality development***

New psychological forms of work are aimed at the creation of effective forms of training, ensuring the active activity of students and transfer of acquired knowledge to solve specific problems. The use of the project form of education for the formation of an individual image is an opportunity to expand the context of studying personal development at different stages of ontogenesis.

**Keywords:** design form of education, personality, development of the personality, personal crisis, individual image

УДК 159.9.01

*М.В. Хозиева*

**Проектная форма обучения как метод психологической  
реконструкции онтогенеза словесного творчества**

**Аннотация:**

Описывается проектная форма обучения как метод психологической реконструкции онтогенеза словесного творчества. В статье представлены проекты по словесному творчеству.

**Ключевые слова:** словесное творчество, проектная форма обучения, психология обучения

**Об авторе:** Хозиева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, Государственный университет «Дубна», доцент кафедры клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: aniram\_h@mail.ru

Исследование основных этапов развития словесного творчества (СТ) неизбежно подводит нас к анализу проблемы обучения словесности. Результаты проведенного нами исследования разных моделей обучения СТ позволяют сделать вывод о том, что СТ имеет разные траектории развития в зависимости от его включенности в контекст бытия (здесь имеются в виду все виды деятельности, которые осуществляет человек) [14].

В условиях экспериментально организованного обучения важно найти содержание и форму такой деятельности, в рамках которой СТ возьмет на себя ряд новых задач и новые функции, и тем самым задаст в качестве цели начинающие осваиваться ребенком новообразования. При выборе данной формы экспериментального метода мы руководствовались тем, что необходимым моментом успешного движения в осваиваемом СТ является в первую очередь личностная значимость для ребенка всей социальной ситуации обучения, в рамках которой СТ выполняет функцию посредника при решении задач общения, познания, взаимодействия. Для каждого возраста ребенка, по нашим исследованиям [10; 13; 14], возможно найти такое содержание СТ, которое будет соответствовать зоне его ближайшего развития. Фактически через СТ происходит раскрытие общечеловеческого содержания бытия, поэтому жесткие условия планомерно-

позападного формирования должны уступить место «мягкому» варианту выбора ребенка. От сюжетной схемы к этической, от жанровой, композиционной и лексической к их интегрированному варианту в рамках стилистической схемы, от первых шагов необходимой авторской децентрации к центрации на основе новой авторской позиции и т.д. – таковы общие направления выстраивания содержания каждого экспериментального проекта.

При конкретной разработке содержания и то, и другое обстоятельство способствуют расширению возможности ориентировки в основаниях человеческих отношений, в интерпретации мотивов действий, в том новообразовании развивающейся личности, которое все чаще в настоящее время именуется «психологической компетентностью». А если учесть, что «любая полноценная деятельность в качестве естественного результата предполагает *учение* (как изменение самого субъекта в ходе деятельности, как творчество – переход ко все новым и новым задачам), то представляется логичным раскрывать опосредствующие возможности таких видов деятельности, среди которых своей особой функцией (а, следовательно, развитием и структурой) выделяется моделирование» [12, с. 5]. Моделирование в виде целого ряда проектов реализуется с 1989 года в различных школах гг. Сургута, Москвы, Пущино, Протвино, Дубны, Воскресенска, Снежинска, в Межрегиональной компьютерной школе [7].

Под *проектом, проектной* формой обучения, *проектной* формой деятельности понимается «целый комплекс оснований, позволяющих одновременно сочетать многоопосредствованное движение учащихся в материале с исследовательскими процедурами, органично встроенными в ткань этого материала» [7, с. 196]. А основной единицей осваиваемого содержания на разных стадиях должны быть предметная модель и специализированная знаковая среда, которые в существенных и несущественных обстоятельствах (желательно, специально подобранных, спроектированных) представляют некоторый фрагмент действительности, а более широкий контекст деятельности моделирования должен позволить задавать существенные деятельностные ориентиры как учащемуся, так и руководителю проекта [12].

В целом, проектную форму обучения мы связываем, во-первых, с особым рода **содержанием**, доступным на каждом шаге освоения СТ детям и взрослым. В предметном отношении это содержание должно представлять собой относительно целостную область понятий, в логическом – выстраиваться в иерархию, а в психологическом – «укладываться» в схему ООД и быть необходимым и достаточным для выполнения основных действий СТ.

При этом важно определить исходный уровень СТ: рассказа, чтения, письма, владения композицией, стилем и др. Дело здесь не только в установлении уровня для последующего сравнения, но главное – тех средств, которыми располагает учащийся. Последующие шаги формирования ориентированы на включение имеющихся средств, как правило, спонтанно возникших, эмпирических по характеру обобщенности, фрагментарных по структуре и существенно неполных, в более мощные, культурно упорядоченные и квалифицированно психологически заданные. Обобщение и переструктурирование уже освоенных средств будет происходить в ходе решения различных задач.

Во-вторых, для проектной формы обучения характерна **совместная продуктивная деятельность** как один из редких в методическом отношении вариантов развернутой **интерсубъективности**, отвечающей положению Л.С. Выготского о становлении психического *из внешнего во внутреннее*. Формы совместного решения задач в проектном обучении должны стремиться к полноценной диалогичности, когда слово, обращенное к другому, есть также слово, обращенное к самому себе, а весь контекст и подтекст учебной ситуации становится осознаваемым каждым участником группы. Это непривычно для обучения и психологического экспериментирования с организацией совместной деятельности. И внешне – исследователю – и внутренне – участнику группы – кажется, что восхождение в содержании идет само собой, поскольку в каждый момент времени кто-то из участников группы непременно схватывает ближайшие цели и задачи, лежащие в зоне ближайшего развития группы; эти задачи открыты для выбора и понимания всеми участниками группы на каждом этапе деятельности. В этом состоит принципиальное отличие проектной формы обучения от директивно задаваемой образовательной ситуации, определяемой педагогом в традиционном обучении.

В-третьих, **индивидуальное движение** участника в проекте оказывается таким образом управляемым сразу двумя существенными основаниями – содержанием и формой деятельности, – каждая из которых, имея свой внутренний ритм в этом микрогенезе, выстраивает череду актуальных и доступных задач и средств их решения. Даже в случае отягощенного дефектом онтогенеза доступная совместность деятельности означает максимальной силы средство для реконструкции дизонтогенеза и одновременно перспективную попытку взрослого развернуть полноценное, т.е. опосредствованное социальными отношениями со сверстниками и взрослыми решение групповой задачи. Иными словами, проектная форма обучения является квинтэссенцией приложения усилий психологической школы Выготского к практической коррекции детского развития,

поскольку соединяет все наиболее сильные моменты действительности и возможности ребенка в едином комплексе. Важным для нас обстоятельством является то, что такая деятельность, «не являясь ни на йоту в прямом смысле учебной, неизбежно продуцирует эффективный процесс опосредствования (переход от предметности к ее знаковым эквивалентам, от непосредственности действия к его инструментальности, от синкретичности к обобщенности), который, в свою очередь, ведет ее к совершенствованию» [12, с. 5].

Таким образом, экспериментальные исследования, в задачу которых входило определение условий контролируемого формирования СТ в различных вариантах, проводилось в рамках проектной формы обучения. Для каждого проекта были созданы учебные пособия, отличия которых по сравнению с традиционными учебниками состояли в следующем: 1) в отвечающем требованиям проблематичности, эвристичности и схематичности содержания; 2) в обеспечивающей ориентировку учащегося в общем и частном движении в проекте структуре содержания; 3) в доминировании естественной упорядоченности изложения (отсутствие директивности, диалогичность, проблематизация повествования, словом, все, что есть в «настоящем» СТ); 4) в значительном количестве учебных задач, решение которых может быть осуществлено в различных формах учебной работы и последовательность которых моделирует восхождение по системе понятий данной предметной области (использовались все известные типы варьирования учебных задач в планомерно-поэтапном формировании [1]).

Процедура формирования, реализуемая с середины 90-х гг. в исследованиях наших коллег [2], была сведена к схеме и описана И.П. Греховой [3].

Структура каждого занятия (одного– двух– или трехчасового<sup>3</sup>) в проекте (общей продолжительностью 36-52 часа) была примерно такова: 1) краткое введение, которое делает руководитель, посвященное обзору актуального состояния работы в проекте; 2) анализ устных или письменных работ, выполненных на предыдущем занятии (без оценивания); 3) постановка новой задачи; 4) постановка конкретных задач и заданий ученикам (или самостоятельная постановка учащимися в группе или микрогруппах); 5) краткое обобщение по текущему или перспективному материалу; 6) выполнение и представление учащимися своих работ в микрогруппах, индивидуально и перед классом

---

<sup>3</sup> Здесь и далее все методические замечания имеют общий вид; конкретизация содержательных и методических моментов формирования осуществлялась в зависимости от возраста детей, состава групп, экспериментальной задачи и др.

(в том числе: представление планов творческих работ, инсценировок, рисунков, макетов и др.), обсуждение творческих работ, решение задач и выполнение заданий, предложенных руководителем (или самими учащимися) и т.д.; 7) обсуждение (рефлексия) работы в проекте, уяснение домашних заданий, планирование грядущих работ.

Каждый из проектов имеет вполне самостоятельный статус, вместе с тем все они созданы и выстроены в определенном порядке, позволяющим решать задачи последовательного развертывания СТ. Движение от простой жанровой формы к более сложной; от примитивной игровой драматизации до режиссуры; от элементарного делового письма к исповедальности в форме дневника; от первых опытов анализа лексикона произведения до постижения сущности языка и т.д. – все это не дискретное, пооперациональное обучение, когда его смысл открывается по окончании обучения, а целесообразность сокрыта на каждом этапе, но последовательное освоение пространства СТ во всем его многообразии: жанровом, стилистическом, композиционном и т.д. Каждый проект, будучи целостным и завершенным, имеет с самого начала понятную для учащегося цель (создание своего произведения), открывает новые горизонты для становления СТ, очерчивает зону ближайшего развития ребенка, тем самым показывая безграничность и бесконечность такой формы бытия как СТ.

Кратко прокомментируем содержание и методический абрис проектов по трем направлениям освоения СТ: идеи, композиции и языка, а также формы взаимодействия участников проекта.

Общей целью проектов «Сказка» (предназначенного в основном для младших школьников) и «Сказка для дошколят» [8] является создание доступными для ребенка средствами собственной сказки. Деятельность участников проекта подразделяется на два направления: *написание* (рисование иллюстраций, подготовка макета книжки, подготовка элементов инсценировки и др., аппликация, лепка и проч.) своей сказки и *выполнение цикла заданий*, предложенных в учебном пособии. Оба направления, будучи развернутыми с самого начала проекта, психологически обеспечивают гарантированное развитие речи, письма, произвольности действия, художественного мышления и других новообразований, необходимых для продуктивного в дальнейшем осуществления учебной деятельности. Реализация общего замысла Проекта осуществляется при параллельном решении ряда задач: 1) формирование у детей средств моделирования; (под *средствами* имеются в виду любые формы представления сказки: рисование, лепка, аппликация, конструирование, макетирование, художественное чтение и инсценировка, СТ (устная и

письменная речь) – парафраз, дополнение, компиляция, подражание, создание новой сказки); 2) освоение средств материализации (схематизации, в том числе с помощью отмеченных выше средств) существенных отношений сказочных персонажей, обсуждении и анализе их (в микрогруппе и в классе в целом); 3) формирование предпосылок для развертывания полноценного СТ (включение устной и письменной речи в контекст жизненных интересов ребенка; использование для СТ для анализа персонажей, событий, обстоятельств и отношений, волнующих детей).

Содержательно выбор сказочного материала в качестве начального для формирования СТ обусловлен тем, что «притягательная сила сказки кроется в ее удивительно тонкой психологической природе, учитывающей потребности растущего человека в особой форме посвящения в сограждане соответствующего ему общества» [8, с. 77]. Трудно найти более эффективную форму СТ, «которая столь органично сочетала бы в себе образование (познавательной и нравственной сфер личности), искусство (театр) и религию (мифологию), была бы одновременно общественно значима (задана как норма) и способна к видоизменениям (импровизациям), эмоционально гармонична, нравственно корректна и сюжетно доступна» [там же]. Кроме того, «принципиальная возможность смены роли, свобода в проигрывании самых причудливых сюжетных вариантов (*заходов* и *исходов*), открытость материала и доступность речевых конструкций, неисчезающая актуальность житейских коллизий, классическая эмоциональная схема завязки – кульминации – катарсиса» [там же, с. 81] – все эти преимущества сказки справедливо делают ее начальным материалом для развития СТ.

«Драматургически» все учебные события разворачиваются вокруг Сказочника, роль которого берет на себя взрослый, становящийся организующим началом проекта, создающим мотивацию, определяющим задачи и ненавязчиво подводящим детей к открытию средств их решения. Принципы организации проектной деятельности таковы: развитие ориентировки детей во все более сложных формах совместной деятельности; обеспечение собственного построения ориентировки ребенком в проектной задаче и системе отношений с партнерами; преемственность содержания и форм организации совместной деятельности; игровой характер деятельности в проектах (в качестве методического императива возможен даже оксюморон *игровая учебная деятельность*); чрезвычайная значимость для развития опыта продуктивного общения и взаимодействия детей; особая, психологически квалифицированная, ненавязчивая и свободная от

дидактизма позиция взрослого, задающего контекст взаимоотношений в проектной группе.

Проект «Новая сказка» [6], являясь, с одной стороны, логическим продолжением проекта «Сказка», в то же самое время выполняет самостоятельную задачу: создание новых сказок по старым мотивам. Дети исследуют сказки Г.Х. Андерсена, Ш. Перро, Е. Шварца, Т. Янссон, А. Линдгрэн, А. Де Сент Экзюпери и др. со сверхзадачей усовершенствовать, переписать или создать свою сказку для нашего времени, для себя, своих друзей, родителей, учителей, для будущих детей и т.д. Среди заданий проекта (он предназначен для учащихся 4-7 классов) – редактирование сказки, продолжение и завершение литературных сказок, изменение сюжета известной сказки, введение новых обстоятельств и героев, создание аналогичных сказок с другими героями, сочинение сказки в микрогруппе и сочинение собственной сказки.

Например, в одном из заданий по сказке Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок» предлагается назвать период (или периоды) жизни, когда каждый человек является «гадким утенком», а также описать препятствия, которые предстоит пройти человеку, чтобы стать «лебедем». Помимо развертывания важных для данного возраста психологических обстоятельств, в ходе проекта происходит освоение композиции жанра сказки. К примеру, на занятии все по той же сказке «Гадкий утенок» дается задание выяснить, кто в данной сказке выступает «главным злодеем», «дарителем», «помощником», каков основной «волшебный предмет» и есть ли в данной сказке элементы кумулятивного повтора (по схеме В.Я. Проппа)? А освоение формы, содержания, средств художественной выразительности происходит в ходе выполнения ряда заданий. В частности, детям предлагается переписать сцену представления мамой-уткой своего семейства из мультфильма по-своему, добавив в нее на выбор либо больше добра либо больше зла со стороны птичьего «общества».

Вообще, система заданий, развертываемая в ходе проекта и переходящая от проекта к проекту, рассчитана на усложнение всех моментов содержания СТ: сюжетных, композиционных, идейных, тематических, языковых и т.д. Изменение содержания и нарастание сложности происходит не только по каждой выделенной нами линии, но и целый ряд задач предопределяет интеграцию и симультизацию отдельных этапов работы детей со словесностью. Анализ подходов к обучению словесности в школе неизбежно приводит к выводу о дискретности задач, эклектичности его форм и методов. Помимо сугубо операционально-технических действий СТ, обрабатываемых в проектной

форме обучения по всем эвристическим канонам формирующих процедур, важнейшей линией движения является освоение ребенком контекста своего личного бытия (соотношения прошлого, настоящего и будущего, обстоятельств жизни и цены смерти и др.) и подтекста литературных произведений, которые по сути следует понимать как возведение в квадрат, умножение на отраженный в личности автора контекст своей эпохи. Моделирование жизни в СТ (в литературе) и открытие в нем знаков жизни есть достойнейшее упражнение становящегося мышления ребенка. Будучи временами таким буквальным, конкретным и навязчивым, оно на самом деле есть творческое погружение в контекст бытия, без которого постижение подтекста словесности никогда не будет глубоким и существенным [там же].

«Сказка» и «Новая сказка» «выводят» на необходимый уровень постижения биографии как драматического произведения, поэтому логическим продолжением выступает проект «Мое открытие Пушкина» [5], который можно назвать особым «пушкинским обществоведением». По мнению автора проекта, биография не является ни хронологией, ни летописью, она - *история* в первоначальном значении этого слова. Будучи исследуемой и рассказываемой, она последовательно переходит из жанра сказки в жанр новеллы, а затем от документальности столь же быстро возвращается к не знающей удержу фантазии. Через призму жизненных коллизий А.С. Пушкина происходит постижение участниками проекта как поэтического творчества вообще, так и особого колорита пушкинской эпохи, при этом неизбежным в силу системы заданий предлагаемых в ходе проекта является сравнение пушкинской биографии со своей. *Self made man* – человек, который сам себя сделал – таков, как правило, ее подтекст, сформированный контекстом бытия жреца словесности. Тем не менее, жизненная философия, просто и естественно применяемая к нашему великому соотечественнику, есть следствие удивительной загадки похожести наших с Пушкиным впечатлений от жизни [там же].

Как пишет автор проекта В.Б. Хозиев, при всей внешней механистической и прагматической направленности сравнений, во всяком случае легкое и свободное обращение с классикой должно быть нормой любого времени, тем более, если речь идет об образовании. Классику уже ничем не испортить, она потому и классика, что прошла сквозь толщу времени без явных потерь. Авторитету Мастера, как и его произведениям, навредить невозможно, но, чтобы понять их, нужно по-своему прожить и осмыслить их художественный опыт. Объяснение мотивов, постижение условий и обстоятельств поступков и творческих усилий нашего героя и является в конечном счете целью

самостроительства и образования [там же].

Данный же проект является примером того, как возможно освоение литературы и литературоведения в школе в двух направлениях: через освоение ребенком контекста своего личного бытия (соотношения прошлого, настоящего и будущего, обстоятельств жизни и цены смерти и др.) и подтекста литературных произведений, которые, по сути, следует понимать как возведение в квадрат, умножение на отраженный в личности автора контекст своей эпохи. Моделирование жизни в словесном творчестве (в литературе) и открытие в словесном творчестве знаков жизни есть достойнейшее упражнение становящегося мышления ребенка. Будучи временами таким буквальным, конкретным и навязчивым, оно на самом деле есть творческое погружение в контекст бытия, без которого постижение подтекста словесности никогда не будет глубоким и существенным [там же]. В качестве примера можно привести задания на аналогичное фрагменту пушкинских воспоминаний создание фрагмента из собственных воспоминаний о своей жизненной удаче, быть может, имевшей место не только в школе.

Этот проект, по жанру будучи биографическим исследованием, жизнеописанием, анализом контекста бытия, предназначен для школьников 4-7 классов. В качестве сверхзадачи проекта автор предлагает написание эссе или биографического очерка с названием «Мое открытие Пушкина». Эта сверхзадача распадается на череду кратких заданий по зарисовкам, биографическим очеркам, описаниям, догадкам, эссе, а также попыток ответить на вопрос о причинах тех или иных событий и др. Например, предлагается расписать сцену, которую достаточно условно можно было бы назвать признанием гениальности или наоборот, типичности пушкинского дарования; или же написать фантастический рассказ о как будто произошедшем чуде: Пушкин остался жив после дуэли.

В данном проекте, по мнению автора, письменная речь, «должна получить статус «оперативной записи», когда отображению подлежит все, что будоражит ум и чувства ученика. Это может быть смесью дневника, черновика своих словесных проб, авторских и «чужейных» ремарок, художественных и карикатурных портретов и др. Конечно, искушение смоделировать пушкинское время изжить даже в методическом абрисе абсолютно невозможно, но в данном случае это другое. Постепенно в ходе проекта поняв, что любой день личности масштаба Пушкина является национальным достоянием, возможно, к учащимся придет уверенность и в своей значимости для хода российской истории. Дневниковое стенографирование, таким образом, предстанет как естественный

технический шаг оформления прожитого, продуманного, прочувствованного. Значимость себя, как и Пушкина, значимость не только для своих близких, друзей, знакомых, но, быть может, для грядущих поколений, для своих правнуков - таков психологический радикал Проекта [там же, с. 2].

Еще один проект – «Я к Вам пишу...» [11] – жанрово посвящен письму (5-9 классы), а сюжетно представлен как школа корректоров. Участники проекта описывают себя в письме, разъясняют свою позицию, дают поручения, рассказывают о чем-либо с деловой и художественной точностью и т.д. Есть задания на корректуру, завершение разных фрагментов письма, заполнение пробелов в письме, восстановление письма, на обсуждение истории письма, исследование писем известных людей, составление классификации писем и т.д. К примеру, в одном из заданий предлагается составить классификацию писем по адресату, автору и авторской позиции, стилю, содержанию, цели и даже весу, заглавной букве и цвету бумаги. Есть задания написания письма за какого-либо героя, например, за Пьера Безухова Наташе Ростовской, Элен Курагиной или автору романа «Война и мир»; продолжения письма или же написание собственного письма в прошлое, письма самому себе (через 20 лет), письма другу, родителям и т.д., в том числе в разных жанрах: письмо-зарисовка, упрек, одобрение, совет, ироничное письмо, признание, письмо-монолог и др. Данный проект реализует задачу личностного развития: через освоение эпистолярного (диалогового по существу, хотя и письменного) жанра происходит выработка младшим подростком своей собственной позиции, а также существенное продвижение в грамматике, стилистике и пунктуации.

Проект «Рассказ-новелла» [11] ориентирован на рассказ и новеллу, как на основные и первичные формы повествовательного мастерства. Сверхзадачей проекта является возведение моста между обыденной речевой практикой рассказа младшего подростка и виртуозными формами повествования мастеров слова. Рассказы А. Моруа, В.М. Шукшина, М.М. Зощенко, А.П. Чехова, Л.Н. Андреева, А.И. Куприна и др., составляющие золотой фонд мировой литературы и представленные в учебном пособии, основательно обсуждаются, анализируются и перефразируются в проекте. Так, детям предлагаются задания на развертывание композиционных элементов предложенных сюжетов, написание собственных сюжетов, введение диалогов, монологов, пейзажных и портретных зарисовок в заданные сюжеты, фрагменты произведений, создание художественных образов. Занятия ориентированы на тематику рассказов. Например, в рамках темы «Дружелюбный зверек» участники проекта могут создать рассказ о знакомом

животном; или же написать кульминацию – сцену встречи животного с хозяином после долгой разлуки. Темы «Вкус природы» и «Стихия» позволяют подойти к описанию природы совершенно с иной стороны; в частности, предлагается выбрать один из вариантов отношения человека к природе: страх перед стихией, преклонение перед нею, восхищение ею, покорение и обладание ею, подчинение стихии – и описать его. Темы «Вот я расту» и «Взрослые и дети» являются способами отрефлексировать те или иные жизненные события, отношения между людьми, родителями и детьми и т.д. В одном занятии умещается разнообразное содержание: это и анализ рассказов классиков, и сочинение фрагментов, и работа над созданием своих произведений.

Основная интрига проекта «Дневник» [11] заключается в том, что дневник – один из немногих жанров, когда автор является и основным героем произведения, и порою единственным читателем. В одной точке – в дневниковом монологе – соединяются диалог, повествование, описание, размышление, анализ, критика. Даже в случае простого рассказа о прожитом дне или о совершившемся событии позиция автора четко прослеживается во всех моментах дневниковой записи – приоритетности описываемого, периодичности обращения к дневнику, ритмичности в повествовании (паузы, восклицательные и авторские знаки, возможные только в дневнике, пиктограммы и т.д.), композиционных уходах (упущения событий), писательском аутизме и т.д. При всей кажущейся простоте дневник представляет собой достаточно сложный жанр. Непоследовательность, спонтанность, сиюминутность, ситуативность, отсутствие целостности, минимизация языковых средств, схематизм – одна сторона дневниковых записей, другая же – предельная субъективность, всепоглощающая интимность и нарастающая рефлексивность автора. Многообразие жанра дневника (а это и дневник-наблюдение, дневник путешественника, дневник-исповедь, интимный дневник и т.д.) позволяет автору, пользуясь искусственностью ситуации (поскольку пишется для себя) выстроить повествование, акцентируя его отношение к тем или иным событиям, тем самым давая возможность появиться стороннему читателю. Именно условность письма для себя, диалога с самим собой зачастую становится единственным шансом явления себя миру, поводом для раскрытия своего внутреннего Я (больного, любящего, живущего, страдающего), связующим звеном с действительностью. Дневник подростка, не понимаемого родителем, умышленно оставленный на столе; дневник уставшей от вечных раздоров супруги, специально «попавшийся» на глаза мужу; дневник «дурнушки» с вымышленными любовными похождениями, целенаправленно «гуляющий» по классу и т.д. – все это особые знаки «прошения» о признании, понимании и со-участии. Оригинальность

заданий, их системность и психологическая целесообразность на каждом шаге постижения сути дневника позволяют подростку в художественной форме от обыденных обстоятельств перейти к категориям более высокого порядка – честности, дружбе, любви, интимности, новому уровню рефлексии.

В казалось бы простых, на первый взгляд, заданиях, например, в превращении в художественный материал расписания телепрограмм на неделю, расписания полетов в аэропорту, меню в ресторане, записи в жалобной книге магазина игрушек, список учащихся в классном журнале, три рядом расположенные афиши театральных спектаклей, записи (переписка) на школьной парте (как вариант: граффити в подъезде); или же в попытке литературным образом обыграть школьный дневник, выстроив его как литературное произведение; или же в предложении представить, как мог бы выглядеть дневник родителей, заведенный по поводу рождения ребенка, и описать несколько кульминационных моментов развития ребенка с позиции родителей (например: первый смех, первые шаги, третий день рождения, первый день в детском саду, Первое сентября, первый обман, первое разочарование, первая обида и др.) кроется достаточно серьезный психологический смысл поиска сущности порою даже незаметного явления бытия.

Например, одно из заданий из раздела «Дневник путешественника» пофантазировать и дописать, что происходило в хозяйстве Робинзона с 11 по 17 декабря, освещая все детали его повседневной жизни, начиная с пробуждения, водных процедур, завтрака и др. и сохраняя обстоятельный его повествования, есть один из первых шагов в этом продвижении. Аналогичными являются и задания из раздела «Дневник в заточении», основанные на произведениях В.Т. Шаламова, а также задания написать от имени знаменитых людей, например, Николая II, несколько страниц дневника, посвященных революционному движению в России, при этом предлагается передать весь трагизм понимания (или непонимания) автором неизбежности грядущих перемен и своей гибели от представителей этого движения.

Завершающими являются дневник подростка, который позволяют выйти на особый уровень осмысления себя в мире сверстников через их дневниковые записи, представленные в пособии, и интимный дневник, подводящий к интимно-личностному общению, через дневниковые записи о любви, например, Анны Керн и Марины Влади, участники проекта прикасаются к особой сфере человеческого бытия – любви. Например, в одном из заданий предлагается в форме интимного дневника (на выбор) обыграть такие важные для каждого человека события как первый поцелуй, первая любовь, первое

предательство, первая утрата, первые самостоятельные шаги.

Вполне логичными и естественным является введение в проект заданий, направленных на знакомство с историей письма и на развитие грамотного письма, например, таковым является одно из многочисленных заданий, предлагающее прочитать отрывок из воспоминаний русского композитора М.И. Глинки, обращая внимание на знаки препинания; и выполнить ряд заданий по разбору предложения; а далее написать по аналогичной схеме дневниковое лирическое отступление на тему «Мои способности в раннем детстве».

В конце проекта выстраивается классификация жанров дневника, с указанием отличительных жанровых, композиционных, языковых и стилевых особенностей, при этом сама классификация не является самоцелью, а лишь одним из средств анализа многообразия СТ. Важным же достижением данного проекта, на наш взгляд, кажется появление в арсенале подростка еще одного средства (и быть может, самого эффективного) преодоления неизбежных конфликтов с действительностью, со взрослым, в конечном итоге, с самим собой; и средство это дневник.

Проект «Фантазия и быль» [11] посвящен тонкостям и премудростям взаимопереходов *фантазии и были* (а по сути – природе СТ). В поисках границы между фантазией и былью участники проекта продолжают, начатое в проекте «Рассказ-новелла», освоение разных жанров СТ. В качестве тематической основы проекта предложено использовать безграничный по своим возможностям жанр *фантастики*. Авторы проекта указывают на то, что в системе литературоведческих понятий нет самостоятельного жанра *фантастики*. Есть *фантастические* детективы, романы, новеллы, драмы, поэмы и т. д., но нет такого жанра – фантастика; в конечном итоге все в литературе есть фантастика. Вымысел, воображение, сотворение нового мира составляют источник и среду художественного творчества. Быль не всегда первична. Она питает нашу фантазию, иногда обуздывает, иногда обогащает.

Главными персонажами проекта являются Автор, Каллиопа и Анирам. Композиционно проект представлен как дневник начинающей писательницы Анирам, попавшей в невероятные приключения, навеянные мотивами зарубежной и отечественной фантастики, и описывающей их в своих дневниковых записях, которые порой носят обрывочный характер; участники проекта должны либо завершить, либо изменить ход событий, описываемых Анирам. В становлении Анирам как писателя помогает Автор, виновник, создатель, сочинитель литературного произведения. Постоянным спутником

Автора является вездесущий Калиоппо: творчество, воображение, фантазия, муза и в то же время критик, строгий судья. В диалогах Автора и Каллиоппо открываются основные понятия литературоведения, и учащимся предлагается редактировать и завершать чужой текст, писать аннотации к разным произведениям, исследовать средства выразительности, а также творить свой стиль, сочиняя собственный сюжет, развертывая композиционные части предложенных сюжетов, создавая эссе, портретные и пейзажные зарисовки и т.д. постепенно переходя к завершению собственного серьезного произведения, работа над которым начинается еще в самом начале с первыми писательскими шагами героини проекта.

В самом названии проекта «Весь мир театр» [9] уже содержится указание на гипотетическую модель окружающего нас мира. Уточнение (в том числе и проверка истинности) этой модели осуществляется в ходе многочисленных литературных, сценических и психологических (в общем смысле – человековедческих) экспериментов. Общая задача проекта для каждого участника – постижение многообразного ролевого опыта человечества путем его анализа, описания, конструирования, проигрывания. Общее задание проекта состоит в написании сценария фильма (клипа), театральной пьесы или сценария массового представления по плану: описание идеи, характеристика темы, краткое изложение сюжета (в основном для продюсера и постановочной группы), необходимые авторские комментарии для режиссеров-постановщиков, актеров, композиторов, художников и т.д., словом, для всех, кто в дальнейшем будет работать с произведением – «ставить» его; название, эпиграф, экспозиция (пролог к действию), описание декораций, костюмов (желательны эскизы всех элементов художественного оформления), сценических интерьеров, характеристика музыкального и шумового сопровождения основного действия и др.; основная часть, повествование, описание сцен, диалоги, монологи, авторские ремарки, репризы и др.; портреты героев, пейзажи, лирические отступления и др.; описание действия (завязка, кульминация, развязка, эпилог); сценография, характеристики отдельных сценических решений, задания оператору фильма, наметка планов съемки, задания осветителям, каскадерам, звукорежиссеру и др. В числе заданий проекта использованы упражнения и этюды К.С. Станиславского.

«Что в имени тебе моем...» [4] завершает череду проектов по словесному творчеству и является одним из самых интересных и сложных, поскольку позволяет приблизиться к тайнам родного языка с совершенно не привычных для школьника

позиций. В школьном преподавании родной язык предстает в виде совокупности правил, усвоение которых обеспечивает в первую очередь правильное и логически стройное владение языком. Это нормативное, или, как его иногда также называют, предписывающее, изучение языка сочетается с другими задачами – ознакомить учащихся с богатством, гибкостью и красотой родного языка.

Научное же изучение может осуществляться в историческом плане, тогда оно стремится раскрыть законы развития языка, его связи с другими языками и с развитием общества, познать письменные памятники прошлого того или иного народа. Оно может быть направлено также на изучение природы и сущности того во многом еще загадочного явления, которое именуется человеческим языком. Вот как раз этому последнему изучению языка в проекте уделено особое внимание. Авторы проекта руководствуются тем, что, изучая язык, ребенок одновременно усваивает все богатство знаний, закрепленных в языке; вместе с тем происходит освоение и средства обогащения человеческих знаний, так как знания, каким бы образом они ни приобретались – в трудном и напряженном научном поиске или же в личном житейском событии, – только тогда знания, когда они обретают языковой облик, т.е. формулируются на языке. А преобразование вновь добытых знаний в языковую форму или оперирование зафиксированной в языке информацией опять-таки требует ознакомления с рабочими возможностями языка, с правилами его употребления. Это подсказывает новые направления изучения языка [там же].

Итак, сверхзадачей проекта является создание литературного произведения, посвященного языку. Понятно, что сделать язык непосредственным предметом (героем, фоном и др.) произведения - рискованное дело, тем более после наших великих соотечественников-писателей и поэтов - виртуозов этого жанра - все попытки обречены на перепев, подражание или банальное повторение. Но авторы проекта предлагают несколько иной подход: продуманная идея, одновременное наличие крепкого сюжета и неявное, но пристальное внимание к языку повествования - все это так или иначе делает язык незримым спутником главного героя, авторской позиции и разворачивающихся событий повествования. Для современного читателя уже не достаточно быть захваченным только течением сюжета, ему важно оказаться в бесконечно знакомой, но в каждом произведении воссоздаваемой и новой, авторской атмосфере художественного языка, который уже сам по себе есть факт глубокого искусства. Язык (повествовательная или поэтическая речь) в искусном произведении ведет за собой и автора, и его слушателя

(читателя). На это направлены задания по этимологическому, диалектологическому, ономастическому, стилистическому и др. исследованию языка.

Завершая описание содержания проектов, необходимо отметить их психологическую значимость для развития личности школьников. Так, занятия во всех проектах построены с учетом предполагаемой феноменологии психологических изменений у школьников. Каждый из проектов, помимо познавательно-развивающей функции, выполняет и *психотерапевтическую*. При этом психотерапия не является самоцелью, а представляет собой естественное следствие проектной деятельности, поскольку СТ является мощным, а во многих случаях почти единственно доступным для школьников средством для осмысления многих важных жизненных обстоятельств. Творческая работа в проекте является ближайшей проекцией жизненного опыта ребенка, подростка, взрослого; конечно, участники проектов далеко не всегда тождественны своему сочинению, но так же, как и в консультативной практике, сочинение является пусть даже слабой, но фиксацией значимой личностной позиции, главной формой (и средством) материализации, первичного осмысления бытия; причем в сочинении (в цикле письменных работ, устных комментариев, изменении характера взаимодействия с другими участниками проекта и др.) можно увидеть развитие этой позиции.

Формирование письма и развитие речи в проектной форме обучения принципиально отличается от традиционного обучения тем, что речь и письмо выступают не как *цель обучения*, но как *средство реализации своей личностной позиции*. Это обстоятельство позволяет приблизиться к решению трудно решаемой в традиционном обучении проблемы мотивации: там, где перед учащимся с самого начала открывается смысл СТ, развитие мотивации идет иным путем. Отсутствие отметки, привычного школьного оценивания, свобода подбора тематики и формы осуществления СТ и т.д. – все это позволяет расширить возможности самого СТ. В ходе проектов нами [4-6; 9 и др.] отмечались своеобразные мотивационные метаморфозы (более подробно феноменология формирования будет описана в последующих главах), когда вслед за мотивационным пиком наступает спад, а затем наблюдается новый виток в развитии СТ и т.д. Неравномерность владения и овладения средствами СТ, неоднородность группы в условиях проектной формы обучения, особый ритм чередования периодов роста эффективности и «плато» – все это ключевые проблемы, которые предстоит решать в связи с развертыванием проектной формы обучения. Вместе с тем, в данном нашем исследовании принципиально, что методической основой проектной работы учащихся

является опора не на привычную репродуктивную форму обучения, а на материализацию всех существенных отношений литературного, письменного, словесного, драматургического и т.д. содержания. «Материализация, если охарактеризовать ее предельно просто, – это представление существенных для деятельности ребенка отношений материала в доступных для него формах. Как правило, это снижение на порядок знаковой основы детской ориентировки, предельная объективация в «громкой социализированной» речи содержания действия, «ручное» (на физическом уровне) исполнение действия. Материализация не есть что-то наперед, навсегда и для каждого ребенка одинаково зафиксированное состояние методического обеспечения. Напротив, материализация есть чрезвычайно подвижное обеспечение, общие задачи видоизменения которого состоят в обобщении, сокращении, свертывании, симультанизации и т.д. всех действий ребенка, имеющих отношение к проектной деятельности. Логика этих трансформаций должна развиваться в направлениях, многократно описанных, в том числе и детально, П.Я. Гальпериным» [8, с. 97].

Проектная форма предполагает работу в группе в целом, в микрогруппе, диадах и индивидуально. Социально-психологическая динамика формирования лидерства в классе в целом и в микрогруппах, в частности, зависит от целого ряда обстоятельств, в том числе неизвестных и неподвластных учителю. Тем не менее, все содержание и формы освоения СТ в проекте дают возможность каждому ребенку регулярно быть и в роли лидера, и в роли исполнителя, тем самым продвигая его на новую ступень сотрудничества, децентрации и рефлексивности.

Вообще формирование психологического мира ребенка под воздействием художественной деятельности «всегда заметно даже *невооруженным* глазом родителей и воспитателей; *вооруженный* же глаз исследователя должен превратить эту очевидность в необходимость, установив причины и критерии этих изменений. В свою очередь представление и развертывание отношений мышления ребенка и художественной деятельности оказываются возможными в условиях организованного (экспериментального) обучения, когда фиксируются все зависимые и независимые экспериментальные обстоятельства, а процесс обучения регламентируется экспериментальной программой. В этих условиях под экспериментальным контролем оказываются как *причины* – содержание, формы и способы организации художественной деятельности ребенка, так и *следствия* – способы отражения ребенком окружающего мира и себя в этом мире, словом, – мышление [7, с. 201].

Здесь мы подходим к важному звену проектной формы обучения СТ – руководителю проекта, в качестве которого в наших экспериментальных сериях выступал как школьный учитель, так и психолог. Форма проекта, будучи совместной деятельностью руководителя и участников проекта, по сути является формой научного сотворчества, в котором взрослый выполняет роль ученого, создающего для реализации конкретной задачи (проекта, гранта, сказки) свою исследовательскую лабораторию. Ученики входят в эту лабораторию на правах равных научных сотрудников и *берут на себя* реализацию всех проектных задач, взрослый же, занимая позицию куратора, тьютора, координатора, консультанта, руководит общим движением проекта и контролирует его исполнение, а детали и технические моменты реализации вполне могут быть переданы остальным участникам проекта [там же]. Все это позволяет отойти от стереотипов взаимоотношений взрослого и ребенка, учителя и ученика. Выполнение любого задания в проекте требует заинтересованности каждого участника, умение занять позицию другого, уважительно относиться к разнообразным мнениям своих сверстников, взрослого, ребенка, адекватно оценивать обстоятельства и свое место в них. Такая совместность не случайна, поскольку задача писать, творить, говорить задана объективно. Иными словами, СТ для обыденного человека возникает из децентрированных задач, привнесенных извне. И одна из этих задач – диалог с миром и с другим человеком. СТ, будучи predetermined контекстом культурной ситуации, может вести по нему человека, как только он вступает в данный вид деятельности. Все это происходит при условии, если деятельность адекватно организована и если социальная ситуация развития позволяет ему успешно вступить в нее. Именно такому развитию СТ способствует проектная форма обучения.

#### **Библиографический список:**

1. Гальперин П.Я. Избранные психологические труды / Под ред. А.И. Подольского. Москва-Воронеж, 1998. 480 с.
2. Грехова И.П., Мотина Л.А. Стихотворная речь младших дошкольников в условиях формирующего исследования // Сб. науч. трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 4. Сургут: СурГУ, 1997. С. 29-39.
3. Грехова И.П. Стихосложение как форма развития детской речи: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / МГУ. М., 1998. 24 с.
4. Хозиев В.Б., Букаринова Г.С. «Что в имени тебе моем...». Учебное пособие для курса «Моделирование». Сургут-Москва, 1998. 104 с.
5. Хозиев В.Б. Мое открытие Пушкина. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 2001. 95 с.
6. Хозиев В.Б. Новая сказка. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1999. 72 с.

7. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский гос. Ун-т: Дефис, 2000. 357 с.
8. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 272 с.
9. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Весь мир – театр. Учебное пособие для курса «Моделирование». М.: ООО Центр практической психологии «Февраль», 1996. 96 с.
10. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Психологический феномен «moralite» в детском словесном творчестве // Сб. науч. трудов СурГУ. «Психология в образовании». Выпуск 3. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 1997. С. 47-54.
11. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Словесное творчество: Уч. пособие. Сургут: Дефис, 2003. 287 с.
12. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения // Сб. науч. трудов СурГУ. «Психология в образовании». Выпуск 11. Сургут: СурГУ, 2000. С. 4-14.
13. Хозиева М.В. О критериях анализа словесного творчества // Психология в образовании: Экспериментальные исследования в контексте проектной формы обучения / Под ред. В.Б. Хозиева, И.П. Греховой. Выпуск 16. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2002. С. 93-110.
14. Хозиева М.В. Психологическая правда детского словесного творчества // Психология в образовании: Сборник статей по проблематике психологического обеспечения образовательных инноваций / Под ред. В.Б. Хозиева, Т.В. Ключевой. Выпуск 10. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2000. С. 52-65.

***Khozieva M.V. Design form of education as a method of psychological reconstruction of the ontogenesis of verbal creativity***

The design form of education is described as a method of psychological reconstruction of the ontogenesis of verbal creativity. The article presents projects on verbal creativity.

**Keywords:** verbal creativity, project form of education, psychology of education

УДК 159.9.01

*М.В. Хозиева*

**Исследование динамики рефлексии учителей русского языка и литературы  
в условиях проектной формы обучения**

**Аннотация:**

В статье представлены результаты исследования динамики рефлексии учителей в условиях проектной формы обучения. Автор анализирует итоги работы с учителями, реализующих проектную форму обучения словесности.

**Ключевые слова:** словесное творчество, проектная форма обучения, психология обучения

**Об авторе:** Хозиева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, Государственный университет «Дубна», доцент кафедры клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: [aniram\\_h@mail.ru](mailto:aniram_h@mail.ru)

Есть исследования, осмысление которых растягивается на годы, а то и на десятилетия. Так и произошло с описываемым в данной статье исследованием, которое по сей день остается актуальным. Инновациям в образовании более 30 лет, однако, как мы видим, школьное образование (впрочем, как и вузовское), к сожалению, погрязло в компетенциях, умениях, навыках, тестах, новых платформах обучения, онлайн-курсах и т.д. Школьники читают классику в сокращенном варианте, сочинения пишут по шаблону, владеют минимальным набором слов для изъяснения в соцсетях. Наброски данной статьи были сделаны более 20 лет назад, когда ни авторы проектной формы обучения словесности, ни учителя русского языка литературы, ни родители, ни школьники, принимавшие участие в нашем глобальном эксперименте<sup>4</sup> не предполагали, что на смену школьному сочинению придет ЕГЭ. Очевидно, что 30-летие проектной формы обучения

---

<sup>4</sup> Авторами проектов по словесному творчеству были разработаны, апробированы и реализованы в конкретных формах обучения различные варианты психолого-педагогического и учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей словесности и воспитателей дошкольных учреждений в различных регионах: школы гг. Москвы, Дубны, Дмитрова, Воскресенска, Снежинска, Пушкино, Сургута и др., МДОУ г. Сургута: «Красная гвоздика», «Лебедушка», «Лель», «Капелька», «Сезам» и др., специальная коррекционная школа № 1, национальный интернат г. Лянтора, две колонии строгого режима г. Сургута, Центр родительской культуры «Семья» (г. Сургут), Центр развития личности «Февраль» (г. Дубна).

послужило толчком к размышлению о судьбах инноваций, которые возможны были в 90-е годы прошлого века и оставляли надежду на глобальные изменения в образовании.

Активное внедрение новых форм обучения словесности в образование требует построения психолого-педагогического мониторинга и, соответственно, разработки более эффективной системы подготовки учителей - активных участников инновационного процесса не только в фазе его проведения, но и экспериментального контроля. Все это оправдывается сложностью интерпретации любого творческого продукта. Привычное школьное оценивание оказывается однозначно неприемлемым в условиях проектного обучения, кроме того, достаточно проблематичным, внутренне противоречивым является сам процесс становления учителя в качестве руководителя проекта. Переосмысление традиционного обучения является особым рефлексивным шагом учителя и требует не сиюминутного эмоционального выбора (понравилось и все!), а реструктуризации всей учительской деятельности, начиная с мотивации и заканчивая совершенно новым мировоззрением. Одного желания стать новатором или что-то изменить в преподавании словесности мало, необходимо знать, как это делать и почему именно так, а не иначе. Иными словами, новая деятельность учителя очевидным образом должна начинаться с создания его ориентировки в особом психологическом пространстве детского словесного творчества. Понимание того, что есть на самом деле детское сочинение и какова его роль в развитии ребенка, коренным образом меняет представление о формах и методах работы. Наши наблюдения за ходом инноваций показали, что далеко не всегда учитель словесности способен осознать основную задачу таких форм работы, что в результате приводит к искажению психологической сути детского творчества. Именно становлению учителя как руководителя проекта посвящено исследование, описываемое нами в данной статье.

В ходе исследования онтогенеза словесного творчества для нас важным являлось то, каким образом будут включены школьные учителя в разрабатываемые совместно с нашими коллегами проектные формы обучения, поэтому мы строго следили за каждым новым внедрением в школах словесных проектов. Практически каждый раз, в первую очередь, мы сталкивались с проблемой сиюминутности, т.е., как и любая инновация, проектное обучение СТ воспринималось как панацея от всех школьных бед – от безграмотности, от безвкусицы, от отсутствия мотивации, от низкого читательского и сочинительского уровня и т.д. При этом простота и доступность проектной формы вызывали у учителей ощущение всезнания и, в связи с этим - отсутствие желания учиться

этой новой форме, что, в конечном итоге, иногда обрекало эту форму на провал. Дело в том, что «прелесть и проклятие педагогического реформирования заключены в значительной отсроченности результатов, поэтому общим местом психолого-педагогических экспериментов становится ориентировка его участников не столько на конечный результат, сколько на течение самого процесса обучения» [2, с. 270], а это требует не просто особой подготовки учителей к реформированию обучения СТ, а целостного пересмотра всей системы образования. К сожалению, это дело не одного поколения. Учителям же (и в большей степени администрации), идущим на инновации, в основном хочется быстрых изменений; потому-то и идут на инновации, поскольку есть надежда на стремительный переворот.

Следующий момент – привычный ритм школьной жизни с ее отточным и дисциплинарным режимом, с классно-урочной формой и слабой преемственностью не позволяет учителю, родителю, ученику занять более устойчивую позицию, вынуждая их сидеть одновременно на двух стульях, находиться в двух пространствах – традиционном и инновационном, что в результате приводит к подмене нового все тем же старым, поскольку оно уже отработано, оно до боли знакомо, и, несмотря на все общественные катаклизмы, живуче.

Еще одна сторона инновационного процесса состоит в том, что практически невозможно в полной мере подготовиться к реформированию экспериментально. «В рамках повседневного учебного процесса вся апробация инноваций не может выйти за пределы фрагментарных, частичных и ситуативных опытов. Не удастся обеспечить и *чистоту* психолого-педагогического эксперимента: учесть весь спектр *привходящих* переменных, соблюсти корректность сравнения контрольных и экспериментальных групп, выдержать экспериментальную линию в условиях отчетной успеваемости и т.д. Кроме того, в стенах обычных общеобразовательных школ весьма трудно реализуемы самые ценные для реформирования исследовательские задачи: например, проведение экспериментальных курсов с новыми и нетрадиционными целями обучения, с иными: расстановкой, временными и содержательными рамками учебных предметов, и наконец, с иной организацией учебной деятельности» [там же, с. 270].

Все это приводит либо к краху инноваций, либо к сомнениям, через которые учитель пытается пробраться, периодически спускаясь на прежний уровень, либо к искусственному воплощению старого, дидактического содержания в новую форму.

Учитывая все эти обстоятельства, авторы [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8] проектной формы обучения, пришли к выводу о том, успешное введение любого нового курса в среду школьного образования предполагает предварительную разработку модели его внедрения в поурочную практику с учетом помимо специфически учебных еще и организационно-экономических и кадровых аспектов. Такая модель должна содержать, в частности: 1) отработанную процедуру подготовки учителей, включая формирование групп заинтересованных в инновациях учителей, организацию их обучения и сертификации на предмет готовности к проведению экспериментального курса; 2) отлаженное взаимодействие различных подразделений системы образования в ходе реализации курса; 3) разработку и проведение психолого-педагогического мониторинга учебного процесса, мониторинг должен одновременно решать задачи содержательного, методического, организационного упорядочивания моделирования в ходе его реализации; задачи уточнения отдельных элементов и моментов опосредствования в рамках психолого-педагогического, учебно-методического и кадрового обеспечения учебного процесса проектного обучения [2].

Данная модель осуществлялась в ходе масштабного исследования [2; 5; 6], проведенного в рамках разработки и апробации психолого-педагогического и учебно-методического обеспечения образовательных инноваций в комплексе учебных заведений г. Сургута еще в 1993-2002 гг. (в рамках городского компонента образовательной программы). Наше участие заключалось в осуществлении подготовки учителей русского языка и литературы, разработке и апробации курсов СТ, а также в разработке и проведении мониторинга курса «Словесное творчество».

Подготовка учителей словесности общеобразовательных школ осуществлялась в виде серии семинаров продолжительностью 3-5 дней в рамках исследования проектной формы обучения. Семинары проводились в форме совместной деятельности руководителей и разработчиков проектов и учителей, которые выступали в роли учеников. В данной работе описывается лишь один из примеров подготовки учителей к проведению проекта.

Так, перед участниками одного из семинаров была поставлена задача в ограниченные сроки пройти весь проектный путь обучения СТ, запланированный для учащихся. Учителя (а в их числе были 10 преподавателей русского языка и литературы) выполняли традиционно предлагаемые ученикам задания претеста и постеста, а также самого проекта «Фантазия и быль» [6]. Как показал, анализ результатов претеста, больше

половины учителей не смогли полностью выполнить, к примеру, некоторые задания претеста. Так, одно из заданий предполагало дать описание лужи, составить диалог героев и монолог одного из героев: «Сидят в большой российской луже посреди дороги некто Хлюп, Хмарь, Хныш и Хляп и спорят, кто первый появился здесь... Проехала машина, и от наших героев ничего не осталось. Как Вы думаете, каким образом проходил спор?»

Учителя либо давали описание (причем с минимальным использованием художественных средств) лужи, при этом забывая о диалоге и монологе, либо описывали только краткий разговор героев. Приведем несколько примеров: *«О Российское бездорожье! Сколько о тебе уже сказано. Хороший летний дождь, который, не дай Бог, затянется на неделю, превращает наши дороги в единую лужу. И ведь на взгляд даже не определишь, насколько она глубока и что же там таится в глубине. Но наши герои, простые русские мужики, из четырех ближайших сел, по воле случая оказались в один прекрасный день в центре этого “великолепия”! И если учесть, что были они все “навеселе”, то можно себе представить, о чем шёл спор!» (Т.А.И., 40)*

*«Поздняя осень. Плачущие холодным дождём небо. Утро чуть теплится. Под ногами хлюпает грязь. Посреди дороги в большой российской луже сидят Хлюп, Хмарь, Хныш» (И.В.А., 35).*

*«Великолепная лужа, похожая на небольшое грязное озеро. На коряге сидит Хмарь, ноги в грязи. Хныш полощет грязные бутылки, срывая с них этикетки. Хлюп и Хляп лежат посреди лужи пускают пузыри. Спор начался из-за водораздела: Хлюп и Хляп возмущены бесцеремонностью Хныша и Хмарь:*

*- Вам, что, негде время проводить? Идите отсюда!*

*- Почему мы должны уходить, это наша территория! - забурчали Хныш и Хмарь.*

*Вода хлюпает под ногами людей, чавкает в их сапогах, - вот здесь мы и появляемся. Значит это наша территория убежденно заявили Хлюп и Хляп. Вдруг проехала машина и от наших героев ничего не осталось. Монолог. Я хлюпаю «Хлюп-хлюп!», а значит я живу! Балдею в луже я, любовь это моя!» (С.Э.А., 36).*

В целом, некоторые задания вообще не были выполнены, например, задание на составление классификации фантастических произведений, задание на создание пейзажной зарисовки в стиле А.С. Пушкина фрагмент к одной из маленьких трагедий «Пир во время чумы».

Такие результаты вполне объяснимы хотя бы тем, что многие учителя практически впервые выполняли подобного рода задания, кроме того, отсутствие элементарной

компьютерной грамотности (а мы использовали компьютерную программу «Словесное творчество») не позволяло свободно излагать свои мысли. В отличие от детей, которые с легкостью идут на все новшества (поскольку это существенным образом отличается от традиционного обучения), учителя оказались зажаты своим привычным опытом работы с бумагой и ручкой. При этом желание что-либо изменить в преподавании литературы и русского языка все же заставляло преодолевать трудности в проекте.

Поскольку, помимо задачи освоения учителями новой предметности, у таких семинаров была и другая цель - показать достоинства проектной формы обучения и помочь учителям отрефлексировать возможные средства и методы управления классом при осуществлении проектов, то одним из важных этапов семинара с учителями являлись совместные занятия с учащимися, которые уже прошли большую часть проекта. Учителя распределялись в микрогруппы учащихся в качестве полноправных участников и выполняли данное микрогруппе задание. Руководителем семинара с помощью видео-контент-анализа анализировались степень участия учителя в микрогруппе, его активность, умение принимать позицию других членов группы, умение осуществлять совместное словесное творчество и т.д. Дело в том, что среди наших взрослых участников были достаточно активные учителя, которые сразу же принимали на себя роль лидера, совершенно не учитывая позиции всей группы. В нашем же понимании руководитель проекта должен выступать на правах равного, коллеги, который способен учитывать любое мнение и корректно оказывать помощь; более того, СТ не требует грубого вмешательства, назидания, жесткого следования образцу. Кстати, именно активные учителя впоследствии, так и не приняв до конца коллегиальности, так и не научившись быть рядом, а не над учеником, превратили проект в пресловутое традиционное натаскивание СТ. Иными словами, проектная форма наполнялась совершенно иным содержанием, что в конечном итоге искажало ее суть. Надо сказать, что в ходе внедрения наших инноваций мы всякий раз сталкивались с проблемой личности самого учителя. В частности, возникала парадоксальная ситуация: там, где «яркого» учителя оказывалось слишком «много», проект просто рассыпался на глазах, не выдерживая давления и дидактизма.

В ходе описываемого семинара было замечено (впрочем, как и на других семинарах) достаточно важное обстоятельство: новый вид деятельности поначалу являлся для учителей привлекательным, т.е. словесники включались в игру под названием «словесное творчество», пытались выполнять задания; затем постепенно переходили на

уровень созерцания и требовали простого рассказа о том, как вести проект. Понятно, что развертывание мини-проекта было продиктовано жесткой необходимостью постижения основных тонкостей новой для учителей формы работы, более того, мы руководствовались принципом Дж. Вико: «Действующий может полностью понимать только то, что он сделал сам» [цит. по: 2, с. 58]. Однако многие участники семинара, по-видимому, освоив внешний принцип проектной формы обучения, не желали принимать участие в пошаговом развертывании той деятельности, в которую им предстояло включить своих учеников. Впоследствии это так или иначе сказалось на ходе самостоятельного проведения проекта; так, учителя, пропустив важнейшие этапы становления СТ в рамках семинара, не могли развернуть их в обучении СТ учеников. Здесь как раз и видна точность теории планомерно-поэтапного формирования. Каждый пропущенный этап на обучающем семинаре заставлял нас вместе с учителями возвращаться назад уже в ходе проекта. В связи с этим еще одной из форм мониторинга были консультации по ведению проекта, а также посещение занятий учителей с последующим обсуждением и проведение нами занятий с нашими учениками в виде work shop.

По итогам каждого семинара формулировались индивидуальные задания для учителей, а также предлагались различные варианты психолого-педагогического мониторинга, совместно апробировались учебные пособия по СТ, а также анализировались творческие работы учащихся; иными словами, осуществлялся совместный поиск критериев анализа СТ.

По ходу проекта осуществлялись психолого-педагогическое сопровождение, в основе которого лежали общие требования к подобного рода мониторингам [2]: от постановки задачи на экспериментальную апробацию до итогового среза знаний учащихся; от рефлексии трансформации предметных областей, задействованных в курсе на стадии разработки содержания, до естественной эволюции элементов учебно-методического обеспечения в ходе претворения курса; от изменения межличностных и «деловых» отношений учеников, их родителей, учителей, администрации образовательных учреждений, администрации органов управления образованием и т.д. до установления развивающего характера курса.

Для выявления развития учительской рефлексии в ходе проводимых ими проектов использовались письменные и устные опросы, семантический дифференциал, анализ хода проектов (выборочно), а также групповые и индивидуальные консультации; кроме того,

важным показателем для нас являлись творческие работы учащихся и отчеты руководителей проектов. В качестве примера психолого-педагогического мониторинга можно привести исследование, проведенное нами в 1997-2000 гг., в котором приняли участие 14 учителей русского языка и литературы, ведущие на тот момент времени различные проекты словесности в 5 школах г. Сургута и около 500 школьников. Учителям предлагался опросник, позволяющий выяснить, помимо организационных моментов (стаж работы, количество классов и учащихся, названия проектов и т.д.), отношение к проекту как всех его участников, так и «наблюдателей» (родителей, коллег, администрации); проследить динамику словесного творчества детей, определить удовлетворенность специализированными учебными пособиями по курсам словесности и др. Помимо опросника, в обследовании учителей использовалась методика семантического дифференциала, с помощью которой учителя оценивали следующие понятия: «Вы – учитель русского языка и литературы» и «Вы – руководитель проекта». Предлагалось также написать мини-сочинение на тему «Если бы я мог(ла) написать свой курс словесности...». Кроме этого, нами проводились беседы по методу нестандартизованного интервью с учителями в течение всего года (индивидуально – выборочно и на семинарах по «Моделированию»), а также анализировались (выборочно) отчеты по окончании проекта.

Школьникам предлагалось с помощью семантического дифференциала оценить понятие «проект», ответить письменно на ряд проранжированных вопросов (отличаются ли уроки «Моделирования» от других уроков, является ли материал курса «Моделирование» более ценным для вашего развития, более понятным для Вас, интереснее ли проходят эти уроки по сравнению с другими предметами и др.), а также проводилось (выборочно) интервью со школьниками.

Как показали результаты письменного опроса, стаж работы в качестве учителей варьировался от 2-х до 22 лет (2-5 лет стажа – 3 человека, 6-10 лет – 4 человека, 11-15 лет – 4 человека и 16-22 года – 3 человека), стаж ведения проекта в основном составлял один и два года (5 и 8 человек соответственно, за исключением одного преподавателя, ведущего проект в течение 4-х лет). Все учителя (за исключением одного) вели, помимо проектов, в своих классах русский язык и литературу.

В проекте «Сказка» принимали участие 4 класса, в проектах «Новая сказка» – 7 классов, «Я Вам пишу» – 3 класса, «Рассказ – новелла» - 1 класс, «Фантазия и быль» – 2

класса, «Весь мир театр» - 1 класс и «Стихосложение» - 2 класса, всего в данных проектах обучались свыше 500 школьников в возрасте от 8 до 16 лет.

Большинство преподавателей узнали о проектах словесности от знакомых учителей (9 человек), 5 человек прошли обучение на городском семинаре по курсу «Моделирование», именно эти пятеро и еще трое преподавателей самостоятельно приняли решение о ведении курса, троим было предложено принять участие в проектном обучении авторами курса, остальные (3) получили предложение от администрации школы.

При обосновании выбора того или иного проекта учителя в основном указывали на *«неудовлетворенность деятельностью учеников»* (5 человек), *«желание стать новатором»* (4 человека), *«желание разнообразить учебные предметы, развить творческие способности детей»*, *«поддержать и развивать далее интерес к изучению русского языка и литературы»*, *«просто интересно»*, *«желание попробовать себя в новой деятельности»*, *«желание узнать новые формы работы»*. Кстати, «неудовлетворенность деятельностью учеников» является постоянным аргументом многих учителей словесности. Проводимые нами беседы с учителями русского языка и литературы на многолетних городских семинарах, свидетельствуют о преобладании НЕ в деятельности детей. Так, учащиеся НЕ могут писать, НЕ хотят читать, НЕ умеют пересказывать, НЕ грамотны и т.д., причем учителя зачастую сами НЕ понимают причин всех детских НЕ. Вина с удивительной легкостью перекладывается на «без вины виноватого» школьника. Большинство же опрашиваемых нами учителей объясняют участие в проектном обучении желанием стать новатором, при этом стаж свыше 15 лет не является помехой для участия в инновациях.

К введению нового курса все учащиеся, по мнению учителей, отнеслись положительно; большинство родителей также проявили заинтересованность к новому виду деятельности своих детей. Коллеги по школам в целом к новой деятельности опрашиваемых отнеслись заинтересованно, лишь один учитель отметил, что педагогическое окружение было скептически настроено к нововведению, и еще один охарактеризовал отношение коллег как нейтральное. Практически все руководители проектов отмечали заинтересованность администрации в проведении новых курсов, однако, некоторые указывали на недостаточную осведомленность в содержании работы, на отсутствие материальной поддержки, на организационные помехи (неудобное расписание, отсутствие постоянного кабинета, доступа в компьютерный класс, музыкального оборудования, дефицит пособий, что не позволяло каждому ребенку иметь

свой учебник). Однако, несмотря на все организационные «недоразумения», все учителя с энтузиазмом осуществляли работу в проектах.

Среди трудностей, которые отмечали учителя, мы выделили так называемый феномен привыкания детей к образу учителя, который может быть только учителем и более никем. *Учитель должен ставить отметку* - таков императив школьников в отношении учительской позиции. Сами учителя отмечают, что очень сложно в перерывах между уроками перевоплощаться в «добрую волшебницу или бабку-сказительницу». Кстати, именно поэтому мы всякий раз предлагали учителям вести проекты в «чужих» классах. В нашем же исследовании принимали участие учителя словесники, ведущие параллельно и проект, и уроки русского языка и литературы (за исключением одного человека). Поэтому нас особо интересовало то, как оценивают себя словесники в статусе учителя и руководителя проекта.

В сводной диаграмме (см. Рисунок 1) представлены результаты обследования учителей словесности по методике семантического дифференциала по понятиям «Вы – учитель» (первая диаграмма) и «Вы – руководитель проекта» (вторая диаграмма). Соответственно в каждой диаграмме первый ряд обозначает оценку, показывающую эмоциональное отношение к объекту, второй ряд – активность, определяющую восприятие категории деятельности данного объекта, третий ряд – организацию, которая показывает, насколько структурировано испытуемый воспринимает объект.

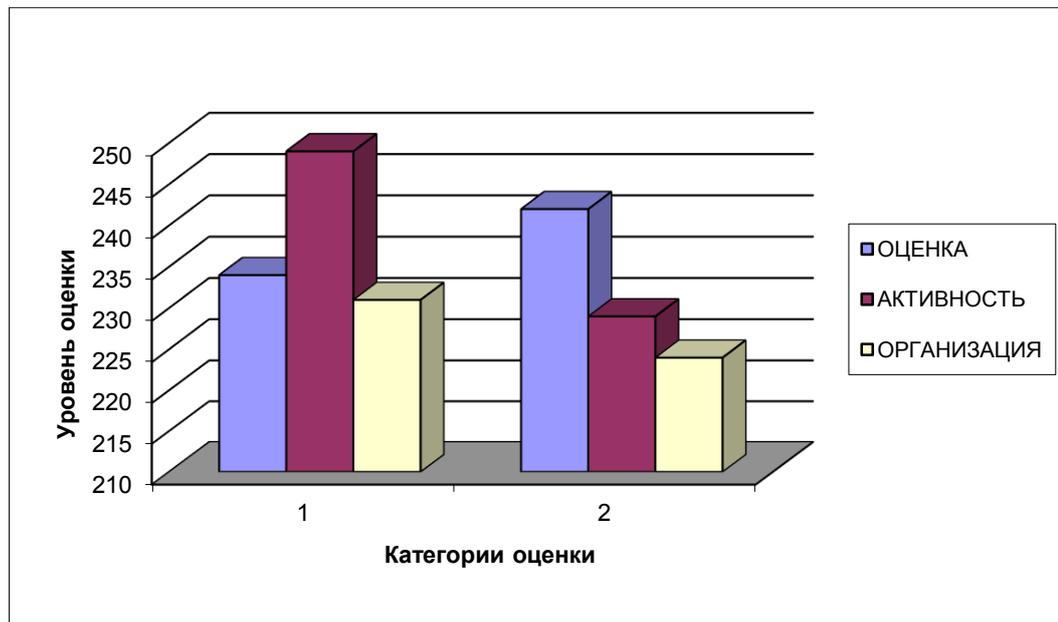


Рисунок 1. Сводная диаграмма средних результатов семантического дифференциала понятий «учитель» (1) и «руководитель проекта» (2)

Как видно, из диаграммы, в целом эмоциональное отношение учителей к себе как руководителю проекта выше, нежели эмоциональное отношение к себе в статусе преподавателя. Очевидно, необычный вид деятельности, особая его привлекательность позволяют так оценить свой новый статус, однако, этот же вид деятельности, судя по шкале «Организация», вызывает у наших подопечных затруднения в плане организации своей деятельности.

Что касается шкалы «активность», то здесь явно преобладающей является оценка себя в статусе «учитель». При более детальном рассмотрении результатов обследования можно заметить ряд исключений. Так, у одного из преподавателей явно наблюдается преобладание по всем шкалам в пользу понятия «руководитель». Специального исследования с этим учителем не проводилось, однако, из беседы выяснилось, что ему все-таки «комфортнее» в условиях проекта, при этом у преподавателя прослеживается профессиональный кризис, именно поэтому он пришел к новой форме обучения.

Особый интерес вызвали у нас следующие данные семантического дифференциала: по шкалам «оценка» и «активность» явный приоритет у статуса «учитель», намного ниже показатели у статуса «руководитель», однако, по шкале «организация» результаты совпадают. Относительно первых двух показателей можно высказать предположение о влиянии опыта работы учителем (в частности, у данного учителя стаж работы свыше 20

лет), поэтому к себе как новатору отношение еще не сформировалось. Ярким примером эффективности проектной формы обучения в развитии учителя являются результаты преподавателя, ведущего проекты в течение четырех лет и проходящего у нас систематическое обучение: по показателю «оценка» имеет место явное преобладание статуса «руководитель», по остальным показателям результаты практически одинаковы (выше среднего). Это, скорее всего, свидетельствует об осознанном принятии новых форм обучения, при этом освоенные средства деятельности переносятся на общеобразовательные предметы (а это наблюдалось нами в течение нескольких лет).

Безусловно, проблема динамики учительской рефлексии в условиях экспериментального обучения представляет для нас особый интерес, однако пока мы смогли сделать лишь предварительные выводы относительно изменений, происходящих в сознании учителей. В частности, понятие «руководитель проекта» является еще недостаточно освоенным учителями, совмещающими традиционную «училкину» позицию и новые подходы к организации совместной продуктивной деятельности на проектных занятиях по словесности. Явное преобладание оценочных категорий (2) в сравнении с пиком активности (1) есть очень точная характеристика тех средств, которыми пользуется в своей деятельности учитель (каждый преподаватель знает, что без всеурочной демонстрации активности учебная деятельность учащихся попросту не развернется) и руководитель проекта (школьников ведет сам материал проекта; задача учителя здесь - продумывание стратегии и тактики ведения проекта, решение контекстных образовательных задач, работа над своим обликом мастера словесности, в конце концов, который очень многое решает в успешности течения проекта).

Что касается оценки учебной работы детей, то по результатам письменного опроса учителей вырисовывается следующая картина: участие в словесном проекте изменило отношение к обучению в целом у половины (260 человек) детей. В подтверждение этому респонденты приводили следующие доказательства: *«дети лучше стали оформлять ответы на устных предметах, речь становится грамотнее»*, *«появился интерес, исчезла излишняя скованность»*, *«произошло овладение произвольной письменной речью»*, *«повысился интерес к предметам гуманитарного цикла»*, *«укрепилась дружба»*. Относительно 177 учащихся 4 учителя не могли сказать ничего определенного по вопросу изменения отношения к обучению в целом: *«пока сказать трудно, но литературные сочинения, творческие работы очень интересны»*, *«каждый ребенок изменился в разной степени»* и т.п. Только два учителя ответили на поставленный нами вопрос отрицательно,

иными словами, у остальных детей, по мнению взрослых, не произошло никаких изменений отношения к обучению в целом. Однако это не означает, что дело обстоит именно так, скорее всего, перед учителями не стояла задача «отслеживать» динамику, и при оценке детей они использовали субъективные критерии с оттенком неопределенности: *мне кажется, наверное, может быть* и т.д.

В качестве подтверждения относительности мнения учителей можно привести результаты письменного опроса детей: чуть больше трети учащихся считала, что материал курса «Моделирования» является более ценным для их развития, нежели традиционные уроки; 50% детей полагали, что словесные проекты являются ценными для развития, но незначительно, равное количество детей (8% и 8% соответственно) либо не знали, как ответить на данный вопрос, либо категорически отвечали «нет». Качественный анализ результатов всего нашего исследования показал, что такое положение наблюдается либо в классах, где словесные проекты ведутся впервые, либо там, где дети «загоняются» в проект, либо там, где учитель с самого начала не создает у учащихся ориентировки в курсе, в его сверхзадаче, не придерживается определенной системы в домашних заданиях, а также «подменяет» уроки русского языка и литературы проектом и наоборот. При этом все дети в своих ответах отмечают существенное отличие словесных проектов от других уроков.

Безусловно, мы представили лишь общую картину изменения отношения к инновации, при более детальном рассмотрении результатов семантического дифференциала (по классам и по проектам) можно обнаружить интересные закономерности: там, где учитель достиг определенного уровня руководителя проекта, результаты по всем показателям выше, нежели у учителя, находящегося еще на стадии становления; в тех классах, где проекты ведутся не первый год, наблюдается рост по всем трем шкалам (оценка, активность, организация).

Следующий момент, на котором хотелось бы остановиться поподробнее, это динамика словесного творчества детей. По мнению опрошенных нами учителей, у большинства детей (370 человек) в ходе проекта изменилось отношение к сочинительству. Так, учителя писали следующее: у детей *«постепенно пропадает страх перед сочинительством, появляется уверенность в себе, раскованность», «сочинительство стало эмоциональным, логичным, глубоким», «учащиеся ждут минуты творчества в классе, с удовольствием выполняют задания дома», «стала чувствоваться душа во всем, желание что-то делать хорошо», «более творчески сочиняют, фантазируют», «в*

работах много словотворчества, выявились дети, которым сочинять и легко, и в удовольствии» и т.п. Три учителя не ответили на этот вопрос, хотя в целом по результатам опроса прослеживаются существенные изменения в развитии детской словесности. Один учитель отметил, что прогресс детского развития виден только в рамках проекта. При этом необходимо отметить, что данный руководитель проекта постоянно анализировал работы детей совместно с учителем русского языка и литературы этих классов.

Особым образом хотелось бы отметить отношение учителей к проекту как к средству повышения грамотности у учащихся: многие учителя полагали (хотя не всегда прямо об этом говорили), что повышение грамотности – это основная цель всех словесных проектов, в устной беседе с нами иногда проскальзывало разочарование: *«грамотность повышается с трудом», «пока ставишь перед детьми задачу писать без ошибок – пытаются писать грамотно, однако при этом забывают о творчестве, и наоборот, как только предоставляешь свободу фантазии – появляется большое количество ошибок»* и т.п. То же самое можно встретить и в письменных отчетах учителей: *«Основная цель работы учителя словесности – научить грамотно выражать свои мысли устно и письменно. Получается, что цель недостижима, потому что как только включается фантазия, выключается знание. И всё потому, что знания недостаточно закреплены, не достигнуто то заветное единство знаний, умений и навыков, о котором так все мы мечтаем». «При выполнении творческих работ многие учащиеся, включившись в мыслительную деятельность, «выключаются» из работы в орфографическом режиме. Этим объясняются небольшие сдвиги в умении орфографически грамотно оформлять письменную речь». «Видя свою проверенную работу, ученик переживает и утрачивает способность к творческому мышлению. Затем старается сверить свою работу, заменить трудные орфограммы и т.д., то есть преследует свою определённую цель - написать без ошибок, но тогда исчезают творческие способности и навыки письма».*

В отличие от результатов беседы и анализа отчетов по проектам письменный опрос показал, что все учителя отмечали «повышение» грамотности, однако большинство словесников (9 человек) пальму первенства отдавали «расширению словарного запаса», два человека отмечали «достижения» детей в овладении структурой работы, а также в развитии логики изложения; и только три преподавателя писали о том, что у детей появилась орфографическая зоркость. В своих письменных отчетах по проекту учителя делали попытку обсудить результаты входного и выходного контроля (а нами было проанализировано несколько отчетов), и на первые три места в качестве критериев

ставили орфографию, пунктуацию, грамматику; в последнюю очередь отмечались «логика повествования», «оригинальность изложения» и «средства выразительности». Такое распределение критериев не случайно: школьная программа обучения русскому языку прежде всего направлена на формирование у ребенка навыков грамотного письма.

Наши подопечные (и учителя, и дети) с самого начала школьной жизни оказались «втянутыми» в традиционную гонку по формированию навыка грамотного письма. Получив уникальную возможность сочинять, ребенок «растерялся» от неожиданного подарка судьбы – наконец-то доверили писать, но как это делать? Вот и расплываются основные ориентиры письма от соблазна сочинять к тревожной мысли об ошибочности собственного творения. Учителя, рискнувшие вести словесный проект, вполне обоснованно лелеяли себя мыслью о чудодейственной силе предложенной им инновации. Но результат, по мнению учителей, не совсем оправдал их надежды: *«Больше времени пришлось уделять отработке навыков грамотного письма. Ведь зачастую случалось так, что дети правила знали и могли объяснить ошибки, легко находя их в работах друг друга и специальных заданиях. Почему же ошибок в работах не становилось меньше? Ребята объясняли это тем, что совсем забывали о правилах правописания, когда писали творческие работы». «Во время входного и выходного контроля были проведены три вида письменных работ: диктант, изложение, сочинение. И грамотность постепенно снижалась от диктанта до изложения, от изложения до сочинения, т. е. чем выше мыслительный аспект при выполнении творческих работ, тем ниже грамотность».*

На наш взгляд, можно назвать несколько причин такого положения: периодическое игнорирование группового творчества и подмена основных видов проектной деятельности традиционным обучением, минимальное редактирование чужих работ, отсутствие системы домашних заданий, исключение компьютерного сопровождения, а самое главное - определение в качестве первостепенной задачи словесного проекта повышение грамотности.

Как показывают результаты письменного опроса учителей, самыми сложными заданиями для школьников являются: написание рецензии, аннотации, а также создание пейзажной зарисовки, по крайней мере, на такие трудности указывают 7 учителей. 4 словесника считают, что детям с трудом дается сочинение собственного произведения, по мнению троих преподавателей, школьники испытывают трудности при создании портретной характеристики, в двух случаях как проблема выделяется редактирование

чужого текста и только в одном – письменный пересказ. Трое словесников не отметили ни одной проблемы.

Особым достижением проектной формы обучения словесности, на наш взгляд, является планомерная редукция пресловутой классно-урочной системы. Привычные бинарные оппозиции педагогической субкультуры типа «вопрос-ответ-отметка», «учитель-класс» значительно уступают проектной форме изучения словесности, представляющим собой по сути форму учебно-научного сотворчества учителя и учащихся. Здесь основными показателями уже являются мотивация детей, развернутость учебной деятельности, развитость групповых форм сотрудничества (среди детей и в отношениях с учителем), одним словом [2], на первый план выступают не предметно-оценочные критерии, а психологические. Организация деятельности в проекте предполагает совместную творческую работу, однако некоторые учителя в нашем опросе отметили, что придерживаются позиции «одионого творчества», т.е. считают, что школьники лучше сочиняют в одиночестве. Некоторые словесники обратили внимание на то, что многие дети не хотят читать вслух свои произведения, как видно, творчество остается творчеством для себя, соответственно, – зачем беспокоиться о том, чтобы другой мог прочитать написанное.

В своей проектной работе мы поначалу также сталкивались с этой проблемой. Разные формы групповой работы, работы в парах и в микрогруппах помогали преодолевать «авторскую стеснительность» – чтение «безымянных» работ вслух, чтение творческих работ детей из других классов, других школ, редактирование этих работ, постепенный переход к обсуждению собственных работ и их редактированию, совместное сочинение и т.д. Самым оптимальным вариантом совместной деятельности, наш взгляд, является творческое сотрудничество учителя и детей. Сам пишущий учитель, безусловно, может надеяться на творческий рост своих учеников. Среди наших подопечных учителей только у четверых в ходе проекта появилось желание иногда писать свои произведения, но при этом звучал один-единственный аргумент – нехватка времени; один преподаватель затруднился ответить на вопрос, остальные ответили отрицательно. На предложенную тему сочинения «Если бы я могла написать свой курс школьной словесности...» отважились написать только два человека, да и то те, кто прошел серьезное обучение на факультете психологии.

Одним из существенных упущений некоторых учителей, ведущих проекты, является отсутствие системы в выполнении домашних заданий (ряд проблем, конечно,

ложится на плечи администрации школ и родителей, не обеспечивших учебными пособиями всех детей). Некоторые учителя объясняют отсутствие домашних заданий большой загруженностью детей заданиями по основным предметам, при этом не понимают того, что овладение письменной речью позволит решить большинство проблем учебной деятельности. Кстати, среди наших респондентов 4 преподавателя лишь иногда давали детям домашнее задание, один учитель вообще отказался от такой формы работы, остальные предоставляли возможность школьникам «потворить» и дома, однако некоторые словесники при этом отмечали, что *«дети выполняют домашнее задание с трудом, ссылаются на нехватку времени, выполняют не все задания, некоторые лучше работают в классе»*; школьники *«не желают писать»*, *«не понимают задания»* и т.д. Но большая часть учащихся все-таки выполняла домашнее задание и с большим удовольствием, кстати, эти же дети пытались писать свои произведения и вне проекта. Домашнее задание, играет не столько воспитательно-педагогическую роль, сколько психологическую: преодоление барьера перед сочинительством – важный шаг в построении совершенно новой деятельности – требует систематичности, творческого энтузиазма и, как ни странно, педантизма. Сочинительство должно стать каждодневной необходимостью, потребностью сказать миру что-то новое, свое. При этом ребенок обязательно должен знать, что его творение будет принято, выслушано, но не обозначено школьной отметкой, являющейся единственным мерилем детского знания. Отсутствие школьной отметки за творческую работу представляет собой необходимое условие проектной деятельности.

Важным условием реализации проектов словесности является использование компьютера, что, к сожалению, не всегда возможно по ряду обстоятельств: отсутствие свободных компьютерных классов, отказ учителей информатики сопровождать проекты, неудачное расписание, неуверенность руководителя проекта и т.д. Компьютер, на наш взгляд, помогает преодолеть барьер перед сочинительством, давая возможность в любое время возвращаться к написанному, безбоязненно править текст. Кроме того, компьютер просто необходим при оформлении тематических газет в психологических классах и классах словесности, в выпуске сборников детских работ. В принципе, в любом словесном проекте должна быть поставлена задача создания своих собственных произведений, которые должны в конечном итоге, войти в общую книжку (для малышей, для родителей, для друзей и т.д.).

Таким образом, проведенное обследование показало, что творческая работа в ходе проекта должна и может стать тем особым психологическим пространством, в котором безболезненно будут решаться многие проблемы «неуправляемого» подростка, в котором будут созданы условия для его личностной децентрации как автора. Если мир взрослых пытается наглухо закрыть двери от входящего ребенка, то единственным средством общения с ним (с миром) становится письменный диалог, и взрослому необходимо научиться только читать, понимать и принимать этот диалог, отказавшись от удобной, привычной, его произвольной программы сведения детского словесного творчества к единственному жанру – литературной рецензии.

#### **Библиографический список:**

1. Проектная форма обучения: опыт создания, исследования и применения: монография. Сургут: ИЦ СурГУ, 2014. 284 с.
2. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский гос. Ун-т: Дефис, 2000. 357 с.
3. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 272 с.
4. Хозиев В.Б. Сборник задач и заданий по психологии: Учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 392 с.
5. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Психологический феномен «moralite» в детском словесном творчестве // Сб. науч. трудов СурГУ. «Психология в образовании». Выпуск 3. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 1997. С. 47-54.
6. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Словесное творчество: Уч. пособие. Сургут: Дефис, 2003. 287 с.
7. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. и др. Психология детского словесного творчества. Сургут: Дефис, 2003. 394 с.
8. Хозиева М.В. Психологическая правда детского словесного творчества // Психология в образовании: Сборник статей по проблематике психологического обеспечения образовательных инноваций / Под ред. В.Б. Хозиева, Т.В. Ключевой. Выпуск 10. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2000. С. 52-65.

#### ***Khozieva M.V. The study of the dynamics of reflection of teachers of Russian language and literature in the conditions of the project form of education***

The article presents the results of the study of the dynamics of reflection of teachers in the conditions of the project form of education. The author analyzes the results of work with teachers who implement the project form of teaching literature.

**Keywords:** verbal creativity, project form of education, psychology of education

УДК 159.922.6

*Г.С. Чуприкова*

### **Развитие представления о родительстве в условиях проектной формы обучения**

#### **Аннотация:**

В статье раскрывается понятие «родительство», проводится анализ феноменологии представления о родительстве в условиях спонтанного развития и формирования, а также описаны критерии анализа становления представления о родительстве и программа «Родительская школа» для подростков.

**Ключевые слова:** представление о родительстве, родительство, социальная ситуация развития, детско-родительские отношения

**Об авторе:** Чуприкова Галина Сергеевна, Центр развития личности «Февраль», клинический психолог, перинатальный психолог; эл. почта: [galka\\_me@mail.ru](mailto:galka_me@mail.ru)

Подростничество и юность являются кризисными периодами в развитии представления о родительстве: противоречивость взаимоотношений с родителями, в то же самое время знак сопричастности ко взрослому миру заставляют переосмыслить мир взрослых с позиции детско-родительских, супружеских, гендерных отношений. Рефлексия в этот период есть мощное средство становления родительства, а знание о нем, кропотливо собираемое в течение детства, подвергается жестокой ломке, нравственной, личностной, культурной.

Описываемая в данной статье работа сфокусирована на исследовании становления представления о родительстве в условиях формирования, а именно в условиях проектной формы обучения. Именно в такой форме, на наш взгляд, возможна целенаправленная и преднамеренная выработка у подростка новых форм деятельности, т.е. планомерная организация его развития.

Формирующие серии предваряло пилотажное исследование, в котором приняло участие 254 человека (96 беременных женщин, 158 подростков, включая 22 подростка с нарушениями в психическом развитии и 21 подростка из асоциальных семей, находящихся в реабилитационных центрах г. Сургута и г. Москвы).

**Целью пилотажного исследования** являлось изучение феноменологии становления представления о родительстве в условиях спонтанного развития, а также разработка проекта

для подростков и юношества «*Tabula rasa*». **Целью Проекта** являлось создание условий для развития представления о родительстве, развертывание ориентировки в детско-родительском пространстве, в психологических средствах родительства, создание условий для личностной децентрации подростка, юноши или девушки.

Подбор экспериментального материала реализовывался по принципу полноты различных аспектов детско-родительских отношений, в ходе проекта использовались разработанные нами ситуационные задачи, направленные на основные проблемы взаимоотношений детей и родителей, мини-практикумы (исследовательские задания), которые, на наш взгляд, позволяли опосредованно подойти к освоению представления о родительстве, а также обширный материал в виде научно-популярной литературы и видеофильмов, который позволял найти культурно-исторические основания для разрешения той или иной ситуации.

Экспериментальные группы набирались из заинтересованных подростков либо в рамках школьного факультатива, либо в рамках Летней школы, либо в рамках Центра детского развития при факультете СурГУ. Кроме того, в исследовании принимали участие классы, в которых занятия проводились по решению администрации и были обязательными для всех. В формирующих сериях, которые проводились в гг. Сургуте, Дубне и Москве, приняли участие подростки (мальчики и девочки), юноши и девушки (всего 57 человек).

При построении экспериментального контроля, а также при обсуждении проблем обеспечения внешней и внутренней валидности нашего эксперимента мы вслед за исследователями проектной формы обучения (Хозиев В.Б., Грехова И.П., Дзетовецкая С.В., Хозиева М.В. и др.) [3; 4; 5], руководствовались тем, что с формальной точки зрения формирующий эксперимент есть метод иного порядка, нежели тренинговая процедура.

В ситуации исследования становления родительства, на наш взгляд, самым объективным методом исследования может быть «биографический» метод, позволяющий проследить это становление не только в перспективе, но прежде всего в ретроспективе. Однако здесь возникает вопрос о ситуативной объективности данного метода. Так, наши испытуемые честно нам признавались в том, что их мнение относительно родительства может измениться, т.е. сами подчеркивали чисто ситуативное и возрастное отношение к проблеме. Для исследования использовался комплекс методик: генограмма, «Линия жизни» и сочинение («Я как родитель», «Моя семья», родителям - «Я как родитель», «Мой ребенок родитель»), позволяющие проследить становление представления о родительстве на разных родительских циклах, методика «Самооценка» со шкалами, позволяющими оценить знание о беременности, родах, зачатии, воспитании ребенка), разработанные нами ОРК (опросник родительской

компетентности) и серии задач со сложными детско-родительскими ситуациями, позволяющими выяснить, каким знанием располагает подопечный об онтогенезе, какими родительскими средствами предполагает оперировать подопечный в той или иной ситуации. Испытуемому предлагалось представить себя в сложных ситуациях с будущими (или настоящими) детьми разного возраста. В обработке использовалась экспертная оценка профессиональных психологов.

Исследование проводилось в ходе психологического консультирования, а также групповой работы; для каждой из групп выстраивалась схема обследования в соответствии со спецификой их развития. Кроме того, в групповой работе прослеживалась динамика развития представления о родительстве.

Ход работы в проекте может быть представлен следующим образом. Изначально устанавливался актуальный уровень знаний о родительстве (претест). Он включал заполнение опросника ОРК, решение ситуативных задач, самооценку, написание сочинения: «Я как будущий родитель». Непосредственно работа в проекте предполагала наличие 5 циклов занятий, в каждом цикле по несколько занятий (в зависимости от целей участников проекта, от их возраста, запроса, первоначальных знаний количество занятий могло увеличиваться или уменьшаться). Каждый цикл занятий соответствовал определенной теме. Так, 1 цикл предполагал подготовку к беременности, 2 – беременность («как я появился на свет?»), 3 – роды («рождение родителя»), младенчество, ранний возраст, кризисы 1 и 3 лет, дошкольный возраст (первые шаги родителя), 4 – кризис 7 лет, школьные годы ребенка (смена деятельности родителя), 5 – подростничество, юношество, вступление в брак (новый кризис в развитии родителя). Соотношение занятий и циклов могло видоизменяться. Структура каждого цикла занятий предполагала работу с понятиями и средствами как в культурно-историческом аспекте, так и в актуальном для участников группы. Обсуждения, дискуссии, сочинения, создание своих схем и моделей, а также другие практические работы, можно назвать средствами для развития представления о родительстве. Контроль и оценка осуществлялся самими участниками проекта за счет проверки результатов на испытуемых или при сравнении с полученным фактическим материалом. В конце проекта итогом была сложившаяся схема ООД, отражающая этапы беременности, эмбриональное развитие, физиологическое и психическое развитие ребенка и созданная будущими родителями модель родительства. Кроме того, к концу проекта участники дополняли начатую в начале проекта линию жизни и развития их личной родительской компетенции (эта задача могла быть дана на любом этапе проекта в зависимости от того, какие цели преследовал руководитель проекта).

Анализ развития представления о родительстве в условиях формирования проводился как качественно, так и с помощью методов математической обработки. Так, в ходе пилотажного исследования нами были выделены типичные уровни представления о родительстве у подростков: *«игнорирующее» представление, «неопределенное» представление, «синкретичное» представление, «квазирефлексивное» представление, «рефлексивное» представление* (последнее названо условно, речь идет, скорее всего, об умении будущего родителя децентрироваться, занять позицию другого). В основу определения уровней представления мы положили обобщенный анализ этапов становления понятия по Выготскому, таким образом мы попытались понять особенности взаимопереходов от одной стадии становления понятия к другой, а также их психологическое содержание. Понятно, что достаточно сложно было дифференцировать рассматриваемое нами явление на мелкие, дискретные части, при этом учитывать всю совокупность обстоятельств, как внешних, так и внутренних, психологических, поскольку здесь речь идет не просто о становлении представления, а о расширении всего контекста. Кроме того, нами были проанализированы образы родителей, предложенные М.В. Хозиевой [6], а также на завершающем этапе нашего исследования мы учли аналогичный подход С.В. Дзетовецкой [1; 2; 3], которая рассматривала практически в том же ключе развитие родительской рефлексии у родителей в рамках «Родительской школы».

Итак, нами были выделены следующие аспекты для анализа: **Образ родителя** (представление о себе как о будущем родителе; представление о своих родителях; первичное знание о родительстве); **Образ ребенка** (представление о будущем ребенке, представление о себе как ребенке, первичное знание о ребенке); **Представление о детско-родительских отношениях (ДРО)** (представление о ДРО в своей семье, представление о ДРО в своей будущей семье; первичное знание о ДРО). Каждый из аспектов рассматривался в соответствии с уровнями развития представления о родительстве. При определении аспектов и уровней развития представлений мы исходили из необходимости рассмотрения представления о родительстве с разных позиций: с позиции будущего родителя по отношению к себе как будущему родителю, по отношению к своим родителям, по отношению к самому себе как ребенку, по отношению к своему будущему ребенку; кроме того, нас интересовало первичное знание о ребенке (о его психическом развитии, об особенностях детского развития на разных этапах онтогенеза) и о родителе (знание о зачатии беременности, родах и др.). Связующим звеном между образом родителя и образом ребенка выступает представление о ДРО, иными словами, представление о том, какими средствами и как пользуются собственные родители, что

я знаю вообще о ДРО и средствах родительства (первичное знание о ДРО) и какие ДРО будут в моей будущей семье.

Уровень представления о родительстве определялся в ходе всего проекта, начиная с претеста и заканчивая постестом. Нами был проведен контент-анализ всех творческих работ участников проекта, всех протоколов занятий, результаты были сведены к сырым баллам (по пятибальной шкале – от 0 до 4 баллов), которые были занесены в специальные таблицы и обработаны. Обработка результатов исследования в условиях формирования проводилась с использованием Т-критерия Уилкоксона. Для всех экспериментальных групп уровень достоверности составил  $< 0,05$ . В качестве основного показателя (динамики зависимой переменной) использовалась средняя разность пре- и посттестовых показателей по каждому подростку («Средняя разность»). Для оценки динамики показателей по уровням представления о родительстве использовался t-тест, значение которого было рассчитано для каждого подростка по каждому уровню. Для оценки достоверности использовался также дисперсионный анализ.

Было проведено 7 серий. Длительность проекта варьировалась от 21 дня при ежедневной работе от 2-х до 3-х часов до полугода-года при работе раз в неделю по 40 минут – 2 часа. Кроме того, формирующие серии отличались содержанием, в частности, различие заключалось в наличии-отсутствии самостоятельной практической работы (проведение опросов, экспериментов и т. п.).

Ограниченные рамками изложения результатов исследования, остановимся на обобщенных результатах. В целом по всем группам можно увидеть, что представление о родительстве носит синкретичный характер, как правило, идеальный родитель хороший и добрый, родительство осознается как условие социального признания, при этом родительство определено внешними, а не внутренними обстоятельствами. Образ своих родителей в целом неупорядоченный, все зависит от субъективного опыта, иными словами, подросток не может адекватно оценить образ своего родителя, оценка осуществляется на основе каких-либо единичных представлений, каких-либо конкретных ситуаций. Что касается детей из асоциальных семей, то здесь присутствует игнорирующий уровень представления о своих родителях, при этом образ себя как родителя, несмотря на синкрет, положительный, хотя и с наивным оттенком. Наиболее высокий уровень анализа ДРО у юношеской группы, которая пришла на проект с определенными задачами и целями.

Образ своего будущего ребенка, как правило, зависит от наличия опыта общения с младшими братьями и сестрами, и может быть определен в двух плоскостях – *у меня будут*

*дети, потому что мне нравится возиться со своими младшими; или у меня никогда не будет детей, надоело возиться с братьями и сестрами.*

Представление о себе как ребенке выстраивается напрямую от особенностей семейной ситуации. Там, где неадекватная семейная ситуация, там мы видим либо игнорирование себя как ребенка, либо неопределенное представление о себе как ребенке. В целом, во всех формирующих группах можно увидеть разброс в представлении о себе как ребенке. Опять же юношеская группа является примером рефлексивного и квазирефлексивных уровней представления о себе как о ребенке.

Во всех группах, по результатам исследования, произошла динамика первичного знания о ребенке, о родителе (здесь имеется в виду знание о протекании беременности, родов, физиологии). При этом можно увидеть, что представление о ДРО остается все-таки на уровне синкрета, иными словами, подростки прекрасно понимают, каким должен быть родитель, но не знают, что для этого надо делать, т.е. уровень овладения средствами родительства недостаточный. Это вполне объяснимо тем, что родительство еще не стало актуальным для подростка. Для него важным было увидеть себя в контексте ДРО, разобраться хотя бы в некоторых проблемах, которые возникают с родителями. Но даже это является существенным шагом в развертываемой ориентировке в детско-родительском пространстве.

Участники же юношеской группы достаточно рефлексивно относились как к содержанию проекта, так и к его ходу. Вполне очевидно, что такая неоднозначность принятия в разных группах напрямую связана с потребностно-мотивационной сферой наших участников, иными словами, психологической готовностью стать родителем. В данном случае имеется в виду не просто желание быть когда-то родителем, а наличие адекватного представления о том, что для осуществления данной деятельности необходим определенный уровень родительской компетентности и владение психологическими средствами родительства.

Итак, основным выводом может стать заключение о том, что на спонтанное становление представления о родительстве влияет особая семейная ситуация, социальная ситуация развития в целом, особенности психического развития (в качестве примера можно привести результаты обследования детей с олигофренией). Отсутствие ориентировки в ДРО, а также низкий уровень родительской компетентности приводит к повышенной тревожности, к неадекватности поведения (как у беременных, так и у подростков).

Как правило, подростки находятся на уровне синкретичного представления о родительстве, однако в ходе формирования можно увидеть движение на квазирефлексивный уровень, но в большей степени все-таки в области первичного знания о беременности, родах, эмбриогенезе. Важным достижением любого формирования является переход на совершенно новый уровень осмысления своих отношений не только с родителями, но и с другими людьми.

В целом по результатам исследования актуальный уровень родительской компетентности прямо пропорционален жизненному опыту подростков и во многом зависит от особенностей социальной ситуации развития; отношение к родительству, понимание его функций на каждом из этапов онтогенеза определяется также особенностями социальной ситуации развития и тем отношением к родителям, которое сложилось в ходе развития подростков.

Результаты исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Будучи структурным компонентом самосознания, представление о родительстве может проходить ряд уровней в своем развитии: от игнорирующего и до квазирефлексивного или рефлексивного. В ходе исследования было показано, что преобладающим уровнем представления о родительстве в экспериментальных группах в посттесте проекта был квазирефлексивный, реже рефлексивный или неопределенный. В претесте же преобладал неопределенный уровень. В группах пилотажного исследования нами был отмечен неопределенный уровень, но, в частности, в группах подростков из асоциальных семей и подростков с нарушениями психического развития чаще, чем у других встречался игнорирующий уровень.

2. Развитие представлений о родительстве у подростков тесным образом связано с социальной ситуацией развития подростка и неотрывно от жизненных обстоятельств конкретного подростка, в данный конкретный период. Подростничество является важным кризисом в представлении о ДРО. Децентрация в этот период является мощным средством становления родительства, при этом знание о родительстве подвергается жестокой ломке. Переход к новому возрастному этапу таит в себе скрытые (порою и от самого подростка) течения: «я могу пойти по пути своего родителя», «могу полностью отвергнуть его сущность», «могу найти компромисс с самим собой и с родителем – тем самым могу состояться как зрелый человек или не состояться». Так, для наших подопечных было характерно игнорирование «родительства», например, в связи с тем, что характер родительской семьи был негативным (произошел развод, отец в сложной семейной ситуации уходил в запой, мама предпочитала

воспитанию ребенка (брата или сестры) на ранней стадии развития карьеру, оставляя младенца на попечение старших детей, подопечных по разным обстоятельствам оставляли родители на воспитание бабушкам и другим родственникам, в семье была постоянно конфликтная ситуация, отношения не ладилась не только с родителями, но и с другими членами семьи и т. д) или, напротив, негативный характер семейных отношений служил толчком к развитию своей будущей деятельности «родительство». Также при внешнем положительном характере семьи представления подростка о родительстве могло развиваться в негативном ключе (подросток считал, например, отношения в семье лицемерными, притворными, холодными).

3. Специально организованное обучение обеспечивает полноценное развитие представления о родительстве. Это отражается в динамике развития групп в целом и каждого участника в отдельности. Специально организованное обучение будет иметь и отсроченный эффект, который проявится в дальнейшем становлении адекватной родительской позиции у взрослых людей.

#### **Библиографический список:**

1. Дзетовецкая С.В. Развитие родительской рефлексии в условиях «Родительской школы». автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Сургут. гос. ун-т. Калуга, 2003. 25 с.
2. Дзетовецкая С.В., Хозиева М.В. «Родительская школа» как рефлексия и развитие родительского опыта // Семейная психология и семейная терапия. 2005. №3. С. 51-72.
3. Дзетовецкая С.В., Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Психологическое консультирование родителей. Учебное пособие. М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. 504 с.
4. Проектная форма обучения: опыт создания, исследования и применения: монография / Под ред. В.Б. Хозиева, Н.И. Хохловой, Н.П. Плехановой. Сургут: ИЦ СурГУ, 2014. 284 с.
5. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский гос. Ун-т: Дефис, 2000. 357 с.
6. Хозиева М.В. Практикум по возрастно-психологическому консультированию. Учебное пособие для студ. Высш. Уч. Заведений. 2 изд. М.: Академия, 2005. 320 с.

#### ***Chuprikova G. Development of the idea about parenthood in the context of the project form of education***

The author of the article dwells on the concept of parenthood, analyses the phenomenology of views on parenthood under conditions of spontaneous development and forming. The author also describes the criteria of the analysis of the parenthood concept forming and the “Parent School” programme for teenagers.

**Keywords:** concept of parenthood, parenthood, social situation of development, children-parent

УДК 159.922.7

*А.Д. Редькина*

### **Формирование понятия «боль» в условиях проектной формы обучения**

#### **Аннотация:**

Описывается исследование, посвященное формированию понятия «боль» в рамках проектной формы обучения у дошкольников.

**Ключевые слова:** боль, проектная форма обучения, психология обучения

**Об авторе:** Редькина Анна Дмитриевна, выпускница кафедры клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук государственного университета «Дубна», студентка факультета психологии университета Людвиг-Максимилиана г. Мюнхен, сотрудник отделения нейропсихологии института психиатрии им. Макса Планка; эл. почта: a.redkina90@gmail.com

Понятие «боль» - сложный конструкт, сопровождающий нашу жизнь постоянно и непрерывно. Мы можем не чувствовать боль, но с нами всегда будет осознание болит ли что-то у нас или боль отсутствует. Понятие «боль» может развиваться по двум основным направлениям: естественным путем житейского понятия, обобщая и систематизируя практический опыт в теоретический конструкт, и путем научного понятия, идущего обратным путем [1, с. 96]. Формирование понятия «боль» путем житейского понятия в высокой степени подвержено влиянию случайных факторов, что делает результат непредсказуемым, а понятие уязвимым. Выбирая путь научного понятия, мы можем повлиять на субъективное переживание боли ребенком. Наше пилотажное исследование, а также опыт других исследователей [7; 8, с. 84] показали, что понимание детьми того, что происходит (или будет происходить) во время болезненной процедуры, а также субъективный контроль над ситуацией помогают снизить аффект, в то время как попытки оградить ребенка от информации (например, описывая предстоящую процедуру как совершенно безболезненную) могут способствовать усиленной негативной реакции и переживанию ребенка.

На основании этих данных мы предполагаем, что правильно сформированной понятие «боль» поможет детям выработать продуктивный копинг в дальнейшем и

приведет к снижению субъективной оценки боли. Необходимость разработки метода формирования исследуемого понятия подтверждалась данными нашего пилотажного исследования, которое показало, что из общего числа родителей, сопровождавших детей во время болезненной процедуры (забора крови), только 18% использовали стратегию разъяснения, в то время как большинство предпочитали стратегии, не способствовавшие снижению негативных переживаний (запугивание, игнорирование, отстранение ребенка и т.д.). В качестве основного метода для формирования понятия «боль» была выбрана проектная форма обучения. Для работы с понятием боли, напрямую связанным с негативными переживаниями и дискомфортом, нам была необходима такая форма работы, в которой мы могли бы минимизировать стрессовый фактор, организовав безопасную доверительную среду, где дети могли бы максимально расслабиться. Проектной форме обучения характерно отсутствие авторитарного взрослого, что позволяет детям быть более инициативными и выступать в процессе обучения не только в пассивной роли классического ученика и «усваивая» материал, но и быть полноценными партнерами, делаясь своим опытом и знаниями. Поощряя активную роль ребенка в процессе обучения, мы провоцируем развитие рефлексии, т.к. в процессе взаимодействия с другими участниками в качестве партнера ребенку необходимо неоднократно обращаться к собственному опыту, а значит, раз за разом прорабатывать его.

Кроме того, чтобы достичь вышеописанных целей, нам была необходима групповая работа. Это также позволяло нам помочь детям попытаться преодолеть эгоцентризм, свойственный данному возрасту, а значит, взглянуть на понятие боли с более высокой, отстраненной позиции, что необходимо для формирования понятия. Еще одной важной, если не важнейшей, особенностью проектной формы обучения, сыгравшей решающую роль в выборе нами именно этого метода, является сфокусированность на личности ребенка. Работая с понятием боли, мы работаем не просто с научным понятием, а напрямую со сложными личностными конструктами. Также важно отметить, что в нашем исследовании был важен не просто «продукт» (сформировавшееся понятие), но сам процесс, который ведет к результату. Таким образом, мы могли влиять не только на понимание боли, но и на стратегии ее преодоления и переживания.

По результатам нашего пилотажного исследования, в котором мы наблюдали за поведением 217 детей во время проведения болезненных процедур, была замечена разница между непосредственным реагированием на боль (в момент и сразу после укола) и «предчувствием» боли (реакцией ребенка до проведения процедуры, связанная с его

установками и ожиданиями). Именно это «предчувствие» является важным показателем влияния социальной среды и культуры на восприятие боли, а также проявлением влияния самого понятия «боль» на поведение ребенка. Как видно из приведенного графика (см. Рисунок 1), при развитии в рамках нормального все дети младенческого возраста реагируют негативно исключительно на болезненную процедуру. Однако чем старше становится ребенок, тем больше вероятность, что негативные эмоции проявятся еще до проведения процедуры. Боль становится не просто ощущением, но внутренним мнением и понятием, что заставляет ребенка реагировать на нее еще до совершения процедуры, а лишь в ожидании ее.

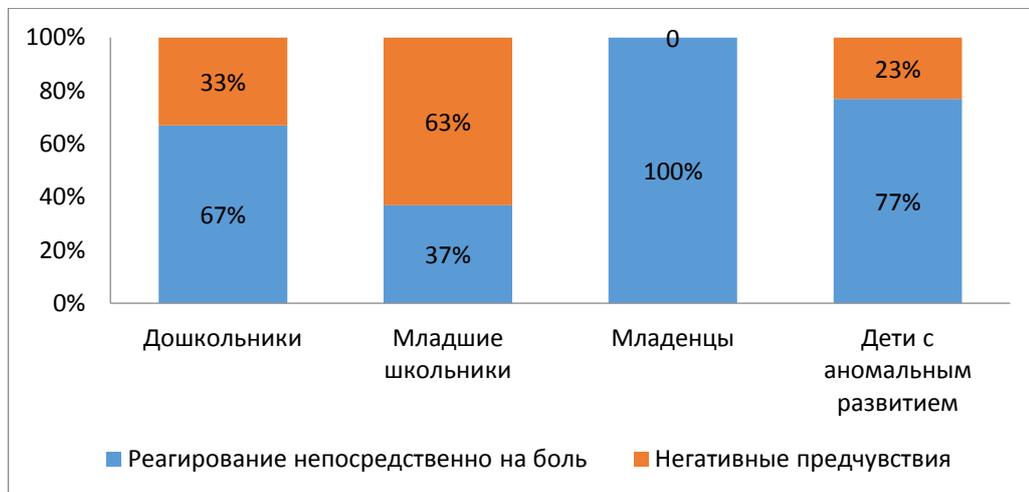


Рисунок 1. Процентное соотношение проявления негативной реакции непосредственного на болезненные ощущения и «предчувствуя» боли в различных возрастных группах

В связи с полученными результатами для формирования понятий в ходе нашей работы были выбраны группы детей дошкольного и младшего школьного возраста. Именно в это время происходит значительный рост влияния установок и ожиданий, а значит - естественное формирование понятия «боль», на ход которого мы можем повлиять.

Для работы нами был разработан проект «Неболейка» для детей дошкольного и младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие две группы детей:

- Группа А, состоящая из 5 детей (5-8 лет), 14 занятий;
- Группа Б, состоящая из 8 детей (2,7-4,5 лет), 20 занятий.

Формирование понятия «боль» проходило через освоение строения собственного тела, выстраивание образа больницы и образов врача и пациента, проработку опыта боли каждого ребенка и обобщение опыта участников проекта. Осваивая и моделируя пространство больницы дети осваивали функции организма, его возможности, а также варианты появления боли. Выстраивая модели врача, пациента и медицинского персонала, дети формулировали стратегии их поведения, выявляли границы нормы этого поведения, усваивали новые паттерны поведения, направленные на снижение уровня страхов и невротизации.

Следует отметить, что темы занятий в проекте были организованы в порядке субъективной значимости для детей - от наименее знакомого детям материала к наиболее близкой теме. Первыми изучались профессии травматолога, хирурга. Хотя у взрослых эти профессии ассоциируются с наибольшей опасностью и наиболее стрессовыми ситуациями, дети из-за отсутствия эмоционального опыта столкновения с данными сферами не переживают стресса при проигрывании ситуаций связанных с травматологией или хирургией. При этом происходит освоение пространства понятия «боль». В последнюю очередь освещалась тема работы стоматолога и процедура забора крови, обычно связанные с наибольшим стрессом из-за наличия опыта. Такая организация тем была необходима для того, чтобы наиболее эмоционально сложные для детей ситуации разбирались в момент, когда дети раскрепощены, и общий уровень страха и невротизации в связи с данной темой снижен. В противном случае велик риск отказа детей от занятий, повышения уровня невротизации и страхов.

Проект включал в себя несколько этапов работы. На первом этапе проводилась беседа и ознакомительная игра с детьми, с целью выявления уровня формируемых понятий. Детям задавались такие вопросы, как: почему люди болеют, что такое боль, почему она возникает, что такое болезнь, почему болезни бывают разные, что может болеть у человека, что нужно делать, чтобы не заболеть и т.д. Также оценивался опыт взаимодействия с врачами и опыт боления детей. Вторым этапом было «знакомство» детей с собственным телом. Дети в игровой форме познакомились с такими понятиями как части тела, внутренние органы, кости, обсуждались темы боли и болезни — что это такое, откуда они берутся и какими могут быть. Вся информация была представлена в игровой и сказочной форме. Главной задачей данного этапа было постепенное и безболезненное введение детей в данную тему, а также прослеживание невротизации, связанной с данной темой индивидуально у каждого ребенка. Третьим этапом работы было моделирование

больницы. Данный этап сопровождался ролевой игрой и являлся ключевым в данной работе, т.к. именно на этом этапе максимально реализовывалась идея проектного метода обучения с планомерно-поэтапным освоением темы и продуктивной деятельностью. Заключительным этапом проекта стало обобщение полученного в проекте опыта в форме продуктивной деятельности. В старшей группе детей такой деятельностью являлось совместное создание книги о здоровом образе жизни, в младшей – придумывание полноценной истории, связанной с темой проекта.

Чтобы оценить результаты проекта мы рассмотрели следующие аспекты:

- общая осведомленность в вопросах болезни, боли и их причин,
- сюжетно-ролевая игра:
  - принятие ролей,
  - использование инструментария в игре,
  - развитие сюжета,
- взаимодействие детей,
- проявление невротизации и страха.

#### Общая осведомленность

На первом проектном занятии мы проводили с детьми беседу, основной целью которой являлось определить начальный уровень знаний детей и уровень исследуемых понятий. Как и ожидалось, понятие «боль» находилось по большей части на уровне синкрета. В ходе проекта знания детей значительно расширились, что можно было наблюдать в заданиях на сочинение историй, в которых к концу проекта можно было наблюдать верные причинно-следственные связи относительно боли и болезни. В младшей группе в конце проекта было проведено занятие, в котором приняли участие дети той же возрастной группы, не посещавшие ранее проект. На данном занятии мы могли наблюдать значительную разницу в понимании детьми причинно-следственных связей в изучаемой теме, а также разницу в тематической ролевой игре между детьми, посещавшими и не посещавшими проект.

#### Принятие ролей

В начале проекта в обеих группах у всех детей проявлялся отказ от роли пациента. Дети предпочитали занимать в игре нейтральные позиции, такие как охранник больницы, повар и т.п. Дети в старшей группе могли принимать роль медсестры, которая, в силу небольшого опыта детей и пока необширных знаний, также являлась нейтральной (т.к. болезненные процедуры ассоциировались у детей именно с врачом, а не с медсестрой).

Для того, чтобы дети начали принимать роль пациента, в старшей группе была введена игра по подобию игры «крокодил», где участникам предлагалось угадать, что болит у ведущего по его действиям. В этой игре, максимально дистанцированной от реальной ситуации боления и боли, но сохраняющей исключительно поведенческий ее компонент, почти все дети смогли выступить своеобразными «пациентами». В сюжетно-ролевой игре большой шаг в принятии эмоционально значимых ролей (таких как пациент и врач) произошел в теме «хирургия», которая являлась для детей новой и не ассоциировалась со стрессом и переживаниями, за счет чего невротизация проявлялась в меньшей степени, а дети были расслаблены и смогли принять сложную для них роль.

Особенностью группы младшего возраста было появление другой роли — мамы пациента, которая функционально могла заменять любую другую роль в игре (кроме роли самого пациента). Дети с удовольствием принимали ее на себя. Вероятно, это связано с тем, что в данном возрасте у детей в сюжетно-ролевой игре происходит освоение семейных ролей. К концу проекта дети группы Б принимали роль пациента в игре на макете чаще, чем роль врача, а дети группы А свободно принимали все предложенные роли в сюжетно-ролевой игре.

#### Использование инструментария в игре

В обеих группах наблюдалась фиксированность на определенном инструменте. Особенно явно это было заметно на примере детей с опытом многочисленных госпитализаций. Таким предметом фиксации мог быть шприц или стетоскоп (опираясь на собственный опыт) или просто яркий инструмент. В ходе проекта дети переставали фиксироваться на одном инструменте, начинали играть всем предложенным инструментарием и к концу проекта фиксация больше не наблюдалась. Такая тенденция может быть связана как с преодолением определенного рода невротизации детей, так и с расширением их кругозора, когда манипулирование с инструментами в игре переставало носить исключительно подражательный характер и обретало смысловую нагрузку (т.е. ребенок не просто повторял действия за взрослым, но понимал, что и зачем можно делать с помощью того или иного инструмента).

#### Развитие сюжета

В младшей группе сюжет игры на первых занятиях не прослеживался, игра распадалась на отдельные действия. Постепенно, по ходу освоения игрового пространства данной темы начал появляться сюжет, однако он относился к побочной теме, например, мальчик В. любил сюжет про скорую помощь, когда он мог выступать водителем и играть

в машины. Для девочек основным сюжетом был уход за ребенком, который болеет, и выполнение роли мамы. Достичь полноценной сюжетно-ролевой игры по исследуемой теме в младшей группе не удалось, дети включались в сюжет игры лишь на макете больницы, чаще всего когда тема и сюжет игры были заданы взрослым. Следует заметить, что развитие сюжета в группе Б все же было замечено на примере другой продуктивной деятельности: дети начали сочинять тематические истории (о болезнях и пациентах), а также стал сюжетным их рисунок.

В старшей группе детей наблюдалась схожая тенденция развития сюжета. В начале проекта сюжет игры также сводился к побочной теме, например, охрана больницы. Дети не могли самостоятельно придумать и развить сюжет. Игра сводилась к набору действий (сделать укол, перевязать руку и т. д.). Постепенно, овладевая в ходе проекта новыми знаниями (о возможных причинах заболеваний, функциях организма, разных видах врачей и т.д.) дети стали расширять сюжет игры. Группа А проявляла особый интерес к сюжету игры в хирургию, который, как было отмечено выше, был максимально дистанцирован от личных переживаний детей. К заключительному этапу проекта дети договаривались о сюжете игры, который мог включать различных врачей и различные ситуации, могли проигрывать сюжет на макете и сочинять тематические истории, соблюдая причинно-следственные связи в темах болезни и боли.

#### Взаимодействие детей

На первом этапе работы в обеих группах наблюдалось отсутствие взаимодействия. Дети вырывали друг у друга игрушки, не могли договориться о ролях и т. д. Стоит отметить, что дети до проекта были знакомы между собой, играли и занимались вместе, проявляя агрессию и неприятие в значительно меньшей степени.

В ходе проекта в группе А наблюдалось увеличение внимания друг к другу. Дети почти перестали отнимать игрушки, начали договариваться, а также интересоваться здоровьем друг друга, сочувствовать друг другу. Примером проявления таких изменений стала незапланированная ситуация, в которой мы могли наблюдать поведение детей не в ситуации игры, а в реальной жизни: перед началом одного из занятий в помещение зашла мама с девочкой, которая только что упала. Девочка плакала и не обращала внимания на других детей. Дети из группы А заинтересовались, что случилось, предложили помощь и посочувствовали девочке, чего не наблюдалось до проекта. Мы предполагаем, что это связано со снижением уровня страха, связанного с болью, который проявлялся в том

числе при виде чужой боли, а также с поэтапным освоением детьми стратегий поведения в ситуации боли. В группе Б взаимодействие также улучшилось, но в меньшей мере.

#### Проявление невротизации

На протяжении проекта в обеих группах проявлялась разного рода невротизация — агрессия, капризы, отказ от игры, игнорирование и др. На начальном этапе работы невротизация проявлялась у некоторых детей с такой силой, что порой игра или любое упоминание темы боли и болезни были невозможны. Например, участница группы Б, 4,5 года, на первых занятиях, в момент, когда игра доходила до темы болезни, кидала куклу в стену, начинала бегать по кабинету, говорить на другую тему и предлагать свою игру, могла ударить ребенка, находившегося рядом, отказывалась произносить слова «укол», «шприц» и «больница». Во время рисования на тему, как выглядит больница, предшествующему моделированию, девочка нарисовала контур дома, после чего агрессивно чертила фломастером в центре листа до образования дыры. Стоит отметить, что вне проекта проявлений агрессии у данного ребенка не наблюдалось.

К концу проекта девочка участвовала в тематической игре, принимала роль врача, на макете принимала роль пациента, свободно пользовалась всем знакомым вокабуляром по данной теме. Невротизация проявлялась в меньшей степени, однако не пропала совсем, в связи с тем, что при работе с понятиями боли и болезни как со сложными личностными конструктами, большую роль также играет социальная ситуация развития, на которую мы не могли повлиять в рамках проводимой работы. Стоит отметить, что невротизация проявлялась и не снижалась линейно. Мы могли наблюдать пики невротизации, особенно явные в старшей группе, которые приходились на занятия, связанные с новой темой, близкой и болезненной для детей (например, зубной врач или забор крови). Также наблюдались индивидуальные скачки невротизации, связанные с состоянием ребенка (часто, соответствующие его здоровью — в начале заболевания, перед походом к врачу или сразу после заболевания) или перед предстоящим общением с врачом. Такие индивидуальные кризисы нам удавалось преодолевать благодаря преимуществам проектной формы обучения, в которой ребенок не был лишь пассивным участником проекта. Благодаря тому, что ребенок являлся полноценным партнером для ведущего и других участников, нам удавалось преобразовать его опыт боления или переживания каких-либо болезненных процедур в его преимущество, т.к. теперь он мог поделиться опытом с другими участниками и самостоятельно выступить ведущим. Важной задачей взрослого в этот момент являлась объективизация нового опыта ребенка, чтобы он

передавался не только рассказом о негативных переживаниях и эмоциях ребенка, но и содержал информативный компонент. Например, рассказ ребенка о процедуре забора крови содержал не только высказывания «я чувствовал (а)...», но и рассказ о процессе и этапах процедуры, подкрепленных рассказом взрослого о смысле процедуры. Интересным феноменом стало то, что в обеих группах в районе середины проекта происходила переработка собственного опыта боления. Дети начинали делиться опытом, говорить о том, кто чем болел, было ли больно и страшно и как их лечили. Делиться своим опытом начинали в том числе дети, до этого утверждавшие, что никогда не болели и не видели врачей (что не соответствовало информации, полученной от родителей). В обоих случаях этому уделялось целое занятие.

После этого в группе А случился качественный скачок, своеобразный «прорыв», после которого резко происходило расширение сюжета игры, дети становились внимательнее друг к другу, слушали рассказы друг друга. В то время, как в группе Б качественных изменений замечено не было, кроме того, что дети стали свободно делиться своим опытом. По результатам проекта можно говорить о качественных изменениях исследуемых понятий, которые были наиболее заметны в группе А. Мы предполагаем, что добиться более заметных изменений у детей в группе Б не удалось в связи с возрастом. Можно говорить лишь о некотором преодолении невротизации, связанной с данной темой у некоторых (наиболее старших) детей. Однако мы предполагаем, что знания, полученные участниками в ходе проекта, позволят им в будущем сформировать исследуемые понятия и будут сопутствовать формированию продуктивного копинга. Нам удалось выяснить, что проектная форма обучения помогает качественно изменить и развить исследуемые понятия, дает толчок для развития рефлексивного понимания болезней и боли, однако существуют некоторые ограничения (в нашем случае возраст участников). Кроме того, для полноценной работы с исследуемыми понятиями необходима также работа с социальной ситуацией развития ребенка.

#### **Библиографический список:**

1. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва, Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935.
2. Николаева В.В., Арина Г.А. Принципы синдромного анализа в психологическом изучении телесности // 1 Международная конференция памяти А.Р. Лурия / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М.: Изд-во РПО, 1998. С. 75-82.
3. Хозиев В.Б. Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции // Культурно-историческая психология. 2005. Выпуск 1. С. 25-36.

4. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников. М.: Академия, 2002.
5. Bearden D.J., Feinstein A., Cohen L.L. The Influence of Parent Preprocedural Anxiety on Child Procedural Pain: Mediation by Child Procedural Anxiety // Journal of Pediatric Psychology. 2012. Vol. 37 (6). Pp. 680-686.
6. Dufton L.M., Dunn M.J., Slosky L.S., Compas B.E. Self-Reported and Laboratory-Based Responses to Stress in Children with Recurrent Pain and Anxiety // Journal of Pediatric Psychology. 2011. Vol. 36 (1). Pp. 95-105.
7. Margraf-Stiksrud J. Verhaltensanalyse und Angstbewältigung bei Kindern mit Zahnarztangst. Angst und Angstabbau in der Zahnmedizin, 1989. S. 93-100.
8. Sergl H.G., Müller-Fahlbusch H. Angst und Angstabbau in der Zahnmedizin. Gebundene Ausgabe, 1989.

***Redkina A.D.* Formation of the concept of "pain" in terms of the project form of education**

Describes a study on the formation of the concept of "pain" in the framework of the project form of education in preschool children.

**Keywords:** pain, project form of education, psychology of education

УДК 159.922.7

*В.А. Назаренко*

### **Развитие представления о здоровье в условиях проектной формы обучения**

#### **Аннотация:**

В данной статье изложены результаты двухлетнего исследования, посвященного изучению особенностей становления представления о здоровье у детей дошкольного возраста в условиях проектной формы обучения, которая рассматривается автором как наиболее продуктивный метод специально организованной работы, дающий возможность выстроить процесс планомерно-поэтапного формирования с учетом специфики возрастной периодизации и соблюдением ключевых психологических принципов культурно-исторической школы психологии.

**Ключевые слова:** проектная форма обучения, развивающее обучение, планомерно-поэтапное формирование, представление о здоровье, дошкольный возраст, ориентировка

**Об авторе:** Назаренко Виктория Александровна, Центра развития личности «Февраль», клинический психолог; эл. почта: [vn.clinpsy@mail.ru](mailto:vn.clinpsy@mail.ru)

Многовековой исторический опыт и личные судьбы миллионов людей привели к осознанию того, что здоровье является приоритетной ценностью человеческой жизни. По своему содержанию понятие «здоровье» характеризуется сложностью, многозначностью, неоднородностью, в нем отражаются фундаментальные аспекты биологического, социального, психического и духовного бытия человека [1; 2; 3; 16; 17; 18; 19; 20].

Исследование представления о здоровье как одного из новообразований развития, требует разработки теоретических представлений о влиянии различных жизненных условий на становление данной категории. В своем исследовании мы обратились к дошкольничеству, как уникальному возрастному периоду, в рамках которого происходит стремительное развитие ребенка, осуществляется освоение им социальных норм, формирование стратегий организации деятельности. На наш взгляд, именно в контексте данного возрастного этапа зарождается и развивается субъективная позиция ребенка по отношению к здоровью.

Одной из основных задач нашего исследования являлось изучение особенностей становления представления о здоровье в условиях специально организованной деятельности. В соответствии с возрастной периодизацией Д.Б. Эльконина [15] ролевая игра является ведущим типом деятельности для данного возрастного периода, исходя из этого, в качестве основного метода исследования нами был выбран формирующий эксперимент в рамках проектной формы обучения, разработанной и описанной В.Б. Хозиевым [13] и его коллегами [12; 14], на основе метода планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина [7] и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова [8].

Основная идея проектной формы обучения – соединение содержания образования с активной деятельностью ребенка, представляющей ведущий тип деятельности для каждого из этапов онтогенетического развития. Использование проектной формы обучения возможно в работе с группами различных возрастов, в том числе и в дошкольном возрасте. Вне зависимости от учебного материала и целей реализации проектной формы обучения, в первую очередь, представляет собой не просто формальное привнесение новых знаний, а построение особой деятельности, в процессе которой участники группы самостоятельно порождают необходимые средства для интериоризации этих знаний. Задача проектной формы обучения - создание уникальных условий, способствующих становлению участника группы как более активного субъекта собственного учения. Важнейшей задачей проектной формы обучения является формирование внутренней мотивации ребенка, его стремления к самосовершенствованию, повышению познавательного интереса.

Создание должного уровня мотивации невозможно в условии авторитарного стиля взаимодействия со стороны ведущего группы, взрослый, реализующий проектную форму обучения должен олицетворять собой позицию сотрудничества, выступать равноправным партнером в ходе образовательного процесса, выполнять функцию лишь направляющего в ходе деятельности. Основным принцип, реализуемый в контексте проектной формы обучения – это ориентировка на зону ближайшего развития ребенка, создание ориентировки в образовательном материале при помощи использования психологических средств работы. Важным является ориентировка ведущего на личностные особенности каждого из участников, учет особой ситуации развития каждого ребенка и за пределами образовательного процесса, что позволяет развивать не просто научное понятие, но лично значимый, понятный для ребенка сложный конструкт из теоретических и

практических знаний. В контексте проектной формы обучения происходит не только образовательное развитие участников группы, но также развитие индивидуальных особенностей каждого из участников, изменение характера внутригруппового взаимодействия.

Проектная форма обучения выступила как метод, наибольшим образом отвечающим задачам нашего исследования, в связи с чем нами был разработан проект «Академия Пилюлькина».

Проект «Академия Пилюлькина» разработан для проведения в группах детей дошкольного возраста и направлен на планомерно-поэтапное расширение ориентировки участников группы в вопросах здоровья.

Основные цели проекта делятся на две группы:

1. Исследовательские: анализ актуального уровня развития понятия о здоровье и представлений о здоровье; анализ изменений особенностей представления о здоровье в ходе проведения проекта;

2. Развивающие: развертывание ориентировки в вопросах здоровья; пропедевтика в естественнонаучные дисциплины;

Сверхзадачей проекта является написание детьми сводной «Энциклопедии здоровья», содержание которой отражает содержание пройденных занятий и является обобщающей работой всего проекта. Подобная форма способна создать долгосрочную мотивацию, т.к. личный вклад ребенка в создание конечного продукта актуализирует социальную значимость проделанной им работы, а также выступает неким вариантом рефлексии пройденного материала и дополнительным средством для интериоризации полученных знаний. Подобная форма построения проекта, психологически обеспечивают гарантированное развитие представлений о здоровье.

Важное место в структуре проекта занимает роль ведущего, его стиль ведения занятий, особенности взаимодействия с участниками проекта. Важно понимать, что ведущий проектной формы обучения это не учитель, а своеобразный проводник участников проекта, поводья еще «плохо видящих» особенности предлагаемой информации детей в общей структуре проекта. Основная задача ведущего – разворачивание ориентировки в темах, используемых в качестве основных сюжетов занятий, с использованием доступных для данного возраста средств (в нашем случае это именно сюжетно-ролевая игра). Ведущий лишь порождает задачи, разрешить которые необходимо именно детям. Они должны самостоятельно открывать эти знания, только в

этом случае они будут ими присвоены. Стиль ведения занятия должен быть лишен всякого дидактизма, ведущему необходимо отказаться от позиции «над» и быть наравне с детьми, стать полноценным участником разворачивающегося сюжета, лишь незримо регулируя происходящие в ходе занятия действия. Залогом эффективного проведения проекта должно стать именно создание альянса между ведущим и участниками. Также важно ответить, что вся предлагаемая информация должна быть ориентирована на зону ближайшего развития, создавая некую проблемную ситуацию, и заставляя детей формировать новые варианты поиска ответа на вопросы. Конечно, необходимо быть предельно осторожными в подборе подобных задач, не предлагать детям абсолютно недоступный для них уровень, ведь подобная ситуация неуспеха способна пагубно сказаться на мотивации детей, что в свою очередь негативным образом скажется на ходе проведения всего проекта.

Именно учебный процесс в рамках проектной формы обучения является наиболее ценным по сравнению даже с самим результатом. В рамках подобной образовательной ситуации ребенок самостоятельно вырабатывает средства для присвоения информации, параллельно расширяет опыт коммуникации с другими участниками группы, учится находить компромиссы, создавать правила и следовать им. Таким образом, в рамках данного проекта также реализуется формирование произвольности, ведущее новообразование младшего школьного возраста.

В рамках проведения данного проекта важна также работа с родителями каждого из участников группы. Т.к. одним из ведущих принципов построения проекта является ориентация на личность каждого из участников, нам необходимо владеть максимально развернутой информацией об особенностях социальной ситуации развития ребенка и анамнеза в целом, что дает нам возможность качественно анализировать динамику пребывания в проекте.

Темы занятий условно разделены на несколько смысловых блоков: знакомство с собственным организмом (пропедевтика в биологию и анатомию); основы здорового образа жизни; темы, посвященные болезни (как самих детей, так и их близких) и взаимодействию с медицинскими работниками.

Исследование проводилось в течение двух лет (2016, 2017гг) на базах Центра развития личности «Февраль» и двух дошкольных образовательных учреждений г. Дубна. Всего в исследовании приняли участие 26 дошкольников в возрасте от 4,5 до 6 лет, 15

родителей и 2 воспитателей, но в данной статье мы представим результаты работы с двумя экспериментальными группами.

Для анализа динамики становления представления о здоровье в рамках формирующего эксперимента, с каждым из участков исследования была проведена претестовая диагностика, по результатам которой оценивался наличный уровень сформированности данного представления. Оценка производилась в соответствии со специально разработанными критериями, основные компоненты представления о здоровье<sup>5</sup>:

1. Компонент ориентировки в теоретических знаниях о здоровье;
2. Мотивационно-ценностный компонент;
3. Операционально-технический компонент.

В экспериментальной группе «А» приняло участие 4 ребенка в возрасте 5 лет. Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения г. Дубна.

Из результатов, полученных в ходе проведения претестовой диагностики, мы можем представить сводный график уровня сформированности представления о здоровье у участников данной группы (см. Рисунок 1).

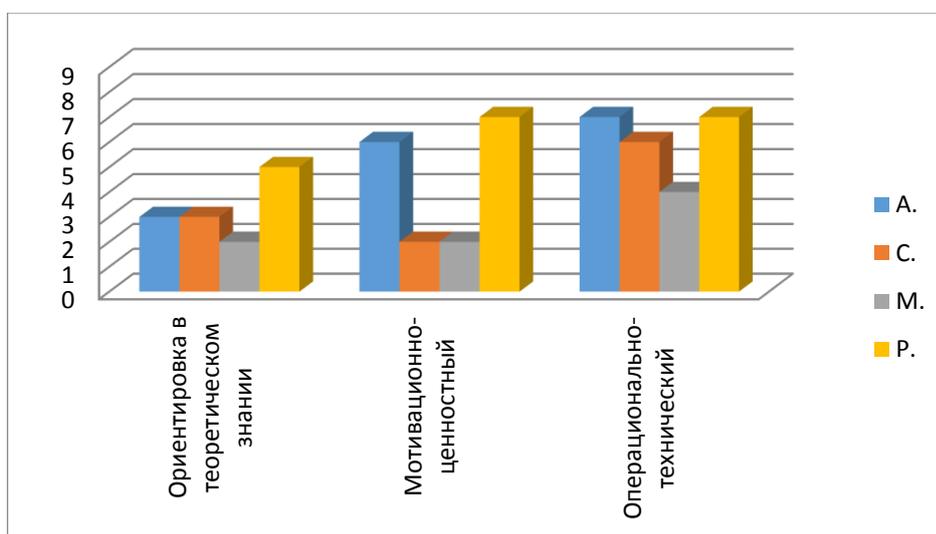


Рисунок 1. Уровень сформированности представления о здоровье в экспериментальной группе «А» (результаты претеста)

<sup>5</sup> Подробное описание процедуры претестовой диагностики и полное раскрытие критерий оценивания уровня сформированности представления о здоровье изложено в дипломной работе В.А. Назаренко «Роль социальной ситуации развития в становлении представления о здоровье».

Мы видим, что у большинства участников в группе уровень представления о здоровье имеет неоднородный показатель в зависимости от компонента. На наиболее высоком уровне у всех участников группы представлен операционально-технический компонент, а наиболее низким является уровень ориентировки в теоретическом представлении о здоровье. Основной задачей реализации формирующего проекта являлось создание более устойчивой мотивации к освоению знаний о здоровье, расширение ориентировки в теоретических представлениях о здоровье. Результаты посттеста мы представим также в сводном графике группы (см. Рисунок 2).

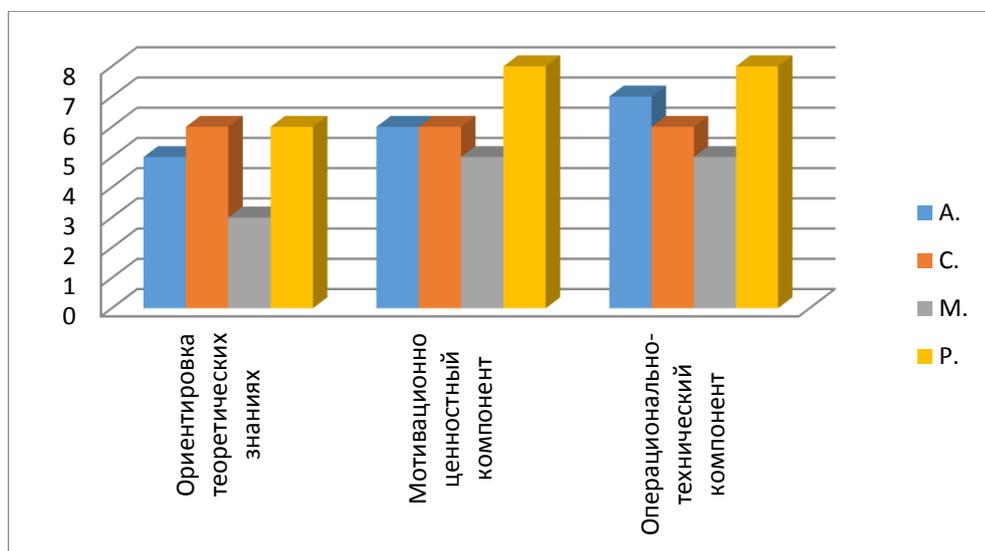


Рисунок 2. Уровень сформированности представления о здоровье в экспериментальной группе «А» (результаты посттеста)

Из результатов посттестовой диагностики мы видим, что нам удалось расширить теоретические представления у 3 участников группы, а также повысить уровень мотивации на получение новых знаний. Через ознакомление детей с устройством внутреннего организма и особенностью работы функциональных систем нам удавалось привнести принцип влияния тех или иных профилактических процедур на само здоровье. Также ознакомление детей с устройством организма способствовало расширению представлений детей о собственном теле. Принимая на себя роли докторов и пациентов и проигрывая ситуации осмотра, детям удавалось сформировать ориентировку на другого человека, что способствовало преодолению децентрации. По результатам проведения проекта мы видим повышение интереса к вопросам здоровья, детей стали больше интересоваться собственными

ощущения. По мере развития проекта дети все чаще начинали занятие с рассказов о том, что они делали в последние дни для того, чтобы не заболеть и остаться здоровыми. Дети с интересом составляли дневники питания, режим дня.

Экспериментальная группа «Б» состояла из 6 детей в возрасте 5-6 лет. Исследование также проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения г. Дубна.

В группе «Б» также был проведен формирующий проект в количестве 10 занятий, продолжительностью 35-40 минут. Стоит отметить, что начальный уровень данной группы очень высок. Из 6 участников только у одного наблюдается низкий уровень сформированности представлений о здоровье (см. Рисунок 3).

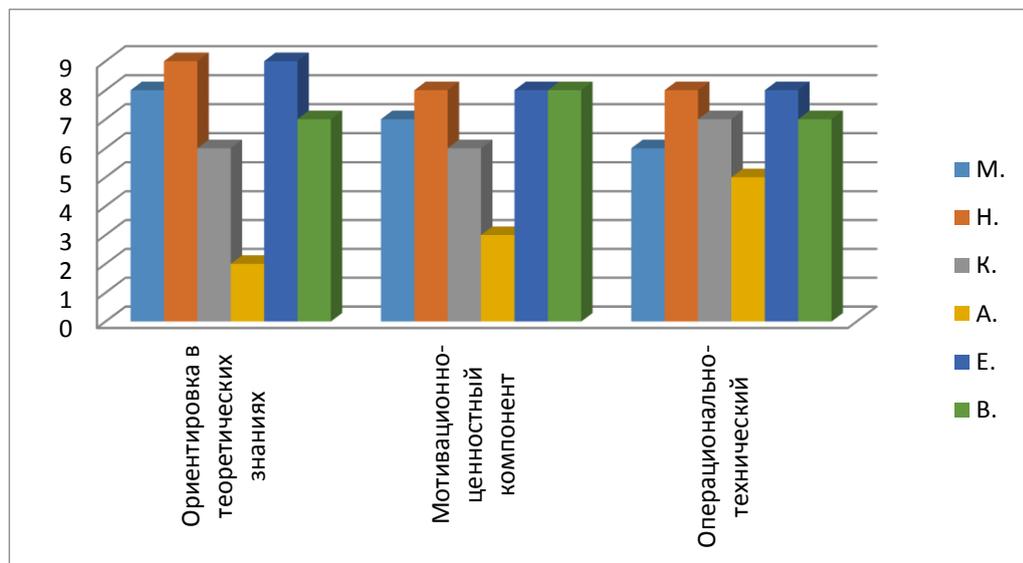


Рисунок 3. Уровень сформированности представления о здоровье в экспериментальной группе «Б» (результаты претеста)

Мы видим, что уже в претестовой диагностике у большинства участников данной группы высокий уровень сформированности представлений о здоровье. Лишь у одного участника наблюдается низкий уровень. Стоит отметить, что А. имеет позицию своеобразного аутсайдера среди детсадовской группы. Дети редко вступают с ним во взаимодействие, со слов воспитателя, у А. нет друзей в группе. Немаловажен тот факт, что воспитатель выражает негативное отношение к данному ребенку, иногда использует оскорбительные выражения в его адрес в присутствии других детей. Подобное поведение воспитателя способно усилить негативное отношение других участников группы по

отношению к А. На начальных этапах проведения проекта все дети, за исключением А., включились в ход работы, приняли задачу. На этапе создания мотивировки на участие в проекте А. все еще не удалось привлечь к реализации продуктивной деятельности, наблюдалось явное недоверие со стороны ребенка по отношению к психологу. Дети постоянно в грубой форме указывали на ошибки А. при выполнении разного рода заданий, акцентировали внимание на его неудачах. Изменить ситуацию удалось лишь к середине проекта, в контексте игры А. была дана роль «главного советчика» доктора Пилюлькина, что поставило других участников группы в ситуацию необходимости продуктивного взаимодействия с А. Таким образом удалось наладить совместную деятельность внутри группы. После данного эпизода уровень мотивации А. на участие в проекте резко возрос. Он стал принимать активное участие в обсуждениях, больше делиться своим опытом и переживаниями. Для остальных участников проект стал скорее обобщающим, нежели формирующим (см. Рисунок 4). В отличие от группы А, в данной группе резкая смена стиля взаимодействия с авторитарного на демократический стала благоприятным условием для построения совместной деятельности. Дети с большой радостью принимали самостоятельные решения, на одном из этапов проекта стали более инициативными, снизился уровень тревожности в ситуациях неудач.

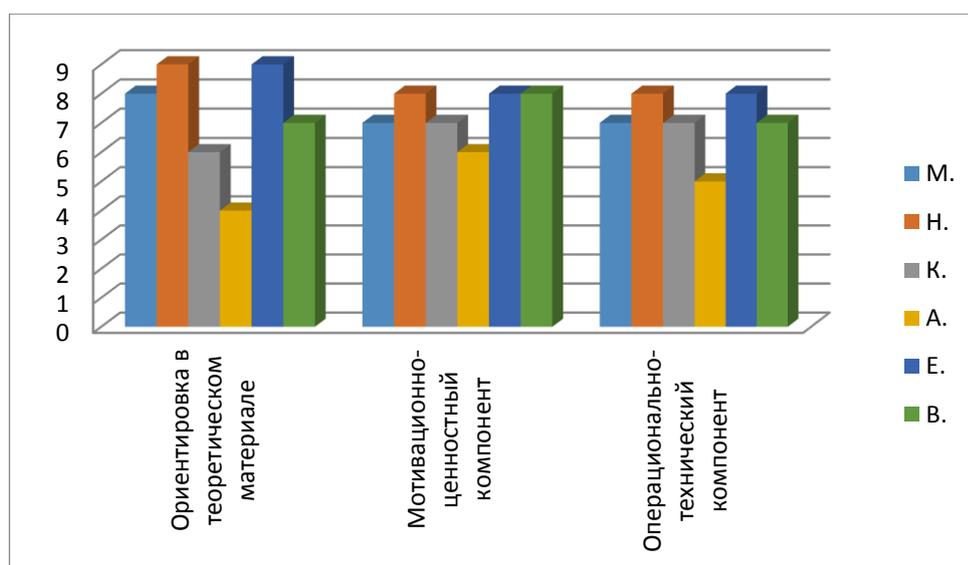


Рисунок 3. Уровень сформированности представления о здоровье в экспериментальной группе «Б» (результаты посттеста)

В рамках проведения проекта в данной группе не удалось реализовать формирование, т.к. для большинства участников программа проекта больше отвечала актуальным знаниям, нежели была ориентирована на зону ближайшего развития. Динамика формирования представления о здоровье наблюдалась только у испытуемого А. Основным средством формирования выступило развертывание совместной деятельности внутри группы, что позволило включить А. в контекст групповой работы. В целом, по результатам проведения формирующего проекта удалось поддержать и повысить мотивацию большинства участников на освоение новых знаний о здоровье. Подробным описанием особенностей участия А. в данном формирующем эксперименте мы хотим продемонстрировать уникальную возможность проектной формы обучения на достижение не только индивидуальной динамики каждого из участников, но и групповой динамики, качественно меняющей систему отношений внутри коллектива.

Исходя из результатов, полученных в ходе проведения исследования, мы можем сделать вывод о том, что становление представления о здоровье в процессе онтогенеза представлено несколькими векторами. Субъективная наполненность данного представления у детей дошкольного возраста в первую очередь опосредуется опытом недомогания, боли, недуга, ограничения возможностей, а здоровье на начальных этапах формирования представления о нем воспринимается как избавление от подобных состояний. Расширение же наполненности представления о здоровье осуществляется в первую очередь за счет присвоения ребенком новых знаний о ценности здоровья, о правилах здорового образа жизни, о способах укрепления и поддержания здоровья на высоком уровне, т.е. в большинстве своем является образовательной задачей. Как и предполагалось ранее, участие ребенка в специально организованной деятельности с учетом возрастных особенностей, с ориентировкой на ведущий тип деятельности, обеспечивает наиболее полное и устойчивое формирование представления о здоровье. В рамках нашего исследования таким вариантом специально организованного становления стала проектная форма обучения. Результаты проведения формирующего проекта «Академия Пилюлькина» свидетельствуют о том, что условия проектной формы обучения позволяют расширить теоретические знания детей о здоровье, дают возможность в ходе сюжетно-ролевой игры актуализировать имеющиеся знания. Эффективность использования метода проектной формы обучения подтверждается результатами, полученными в ходе работы с контрольной группой. Уровень сформированности

представления о здоровье остался неизменным в ситуации отсутствия условий целенаправленного формирования.

#### **Библиографический список:**

1. Ананьев В.А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания. СПб: Изд-во «Питер», 2006. 134 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Изд-во «Питер», 2008. 398 с.
3. Васильева О.С., Филатов Ф. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 352 с.
4. Выготский Л.С. Экспериментальное исследование развития понятий // Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. Гл. 5. С. 103-163.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти томах. М. Т. 3. С. 156-183.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6-ти томах. М. Т.4. С. 244-268.
7. Гальперин П.Я. поэтапное формирование как метод психологического исследования / Под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской // Теории учения: хрестоматия. М.: Российское психологическое общество, 1998. Ч. 1. С. 46-52.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
9. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: дисс. ... доктора психологических наук. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2002. 379 с.
10. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.
11. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник. М.: Юрайт; МГППУ, 2011. 460 с.
12. Проектная форма обучения: опыт создания, исследования, применения / Под ред. В.Б. Хозиева и др. Сургут: ИЦ СурГУ, 2014. 284 с.
13. Хозиев В.Б. Проектная форма обучения как квалифицированное психологическое сопровождение личностного развития // Проектная форма обучения: опыт создания, исследования, применения / Под ред. В.Б. Хозиева и др. Сургут: ИЦ СурГУ, 2014. С. 4-14.
14. Хозиева М.В. Проектная форма обучения в контексте психологического сопровождения личности // Проектная форма обучения: опыт создания, исследования, применения / Под ред. В.Б. Хозиева и др. Сургут: ИЦ СурГУ, 2014. С. 101-127.
15. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.
16. Daigle K., Hebert E., Humphries Ch. Children's understanding of health and health-related behavior: the influence of age and information source // Education. 2007. Vol. 128, № 2.
17. Kalnins I., Love R. Children's concepts of health and illness — and implications for health education : an overview // Health Educ. Q. 1982. Vol. 9, № 2-3.
18. Marks D., Murray M., Evans B. Health Psychology. Theory-Research-Practice. 3rd Ed. 2011.
19. Natapoff J.N. A developmental analysis of children's ideas of health // Health Educ. Q. 1982. Vol. 9, № 2-3.
20. Tinsley Barbara J. How Children Learn to Be Healthy. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press, 2002.

*Nazarenko V.A.* **Development of the idea of health in the conditions of the project form of training**

This article presents the results of a two-year study, devoted to the study of peculiarities of formation of the idea of health in preschool children in terms of the project form of training, which is considered by the author as the most productive method of specially organized work, which makes it possible to build a process of systematic and gradual formation, taking into account the specifics of age periodization and compliance with key psychological principles of cultural and historical school of psychology.

**Keywords:** project form of training, developing training, systematic and step-by-step formation, idea of health, preschool age

УДК 159.922.7

**О.В. Фролова**

**Становление произвольных движений у детей с проблемами развития  
в проектной форме обучения**

**Аннотация:**

В статье на основе экспериментального исследования становления двигательной координации у детей с аномалиями развития раскрыт пример формирования произвольного движения иными средствами, нежели традиционные (тренаж, упражнение и пр.); делается вывод о многоуровневом характере опосредствования процесса становления сложных движений. Рассмотрены ключевые моменты и новые (развивающие) возможности совместной деятельности и специально организованных двигательных задач для развития ребенка с аномалиями развития.

**Ключевые слова:** произвольное движение, проектная форма обучения, совместная деятельность, психологическая задача

**Об авторе:** Фролова Ольга Владимировна, Государственный университет «Дубна», старший преподаватель кафедры клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: [frolca.06@gmail.com](mailto:frolca.06@gmail.com)

Донаучное «экспериментально-психологическое изучение» движения началось вне стен философии и науки, а именно: в практике мифологического танца, охотничьих инсценировках, шаманских камланиях, расчетах мастеров гончарного и оружейного искусства, живописи, ваяния, этнических эталонах красоты походки, жеста и пр. В искусстве: в танце, театре, живописи, скульптуре – одним словом, в *пластике*, - движение было основательно представлено уже в доступные для исторического анализа эпохи Древнего мира. Именно обращение к первоисточкам осознания глубины психологизма движений позволяет констатировать, что в социо-культурном содержании любого элементарного, на первый взгляд, движения раскрывается огромный потенциал для развития ребенка с особенностями.

Однако дискретность в определении предмета и метода исследования движения на определенном, скорее всего вундовском, этапе становления психологии как науки привела

к упрощению определения психологического содержания движения и экспериментальных схем его исследования. Зарождение и развитие в 30-е годы XX века культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии позволило на качественно ином уровне подойти к рассмотрению накопленной феноменологии [1-4; 6]. Проблема исследования движения в рамках данного подхода формулируется, как проблема исследования процесса усвоения культурных эталонов, т.е. опосредствования. А развитие произвольного движения, наравне с другими психологическими формами, обусловлено социальным опытом человека и проходит в своем становлении определенные этапы. Иными словами, любое движение в его предельной сложности должно рассматриваться не как порождаемое и реализуемое на физиологическом или психофизиологическом уровне организма, но личностном, независимо идет ли речь об онто- или дизонтогенезе.

Проектная форма обучения [5], как продолжение традиций развивающего обучения, предполагает обеспечение избыточности системы ориентиров при постоянном для ребенка сохранении мотивационного контекста освоения движения. Постановка и реализация «сверхзадачи» (т.е. задачи, требующей пошагового творческого решения, но мотивационно значимой и понятной каждому участнику группы), а также вариации и последовательность типов ООД формулируется экспериментатором с учетом индивидуальных особенностей. В процессе сотрудничества (в рамках «зоны ближайшего развития») раскрываются этапы и средства достижения проектной задачи. Таким образом, проектная форма обучения сегодня для специальной психологии является не только психологически квалифицированной моделью сопровождения (проектирования условий и этапов развития детского движения), но и как метод исследования, наиболее полно отвечающий современному этапу развития культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Целью нашего исследования являлось раскрыть психологическую сущность и возможности системы средств, конституирующих ориентировку ребенка (3-12 лет) при становлении и формировании произвольного движения в норме и при аномалиях развития (ЗПР, синдром Дауна, умственное недоразвитие легкой и средней степеней). Исследование состояло из трех этапов, так как для обеспечения достоверности исследования и переноса обобщений результатов на широкий класс феноменов движения, было важным варьировать в условиях сравнения следующие моменты (как самих движений, так и условий, при которых они реализуются): возраст испытуемых; психологический статус испытуемых; макро – и микромоторные задачи (не менее трех

различных двигательных задач по каждой возрастной категории); различные по психологическому содержанию двигательные задачи: с предметом, игровые, пантомимические, танцевальные, без речевого сопровождения и с одновременным речевым сопровождением; спонтанное становление и организованное формирование движений; средства ориентировки (индивидуальная ориентировка и в условиях совместной деятельности; средства 2-го и 3-го типа ориентировки). В общей сложности в эксперименте было задействовано 18 экспериментальных групп с численностью испытуемых от 3 до 16 человек в каждой группе.

Итогом исследования стало выявление следующих особенностей. Широта варьирования двигательных задач и условий позволила отстроиться от исполнительной части движения, которую зачастую принимают за «само движение», и представить усложненный вариант движений в их полном объеме замысла, подготовки, реализации, контекста и динамики. Становление движения в норме идет спонтанно, управляясь необходимостью – теми задачами, которые ставит перед ребенком жизнь, детсадовская и учебная среда. В качестве средств построения движений выступает вся окружающая нормального ребенка культурная среда: взрослые (родители, воспитатели, учителя), сверстники, культурные эталоны движения, легко заимствуемые ребенком из телепередач, зримых примеров, игровых аналогов и др. Одним словом, вся культура «помогает» нормальному ребенку строить разнообразные движения, а задачи обучения и воспитания сводятся к своевременному контролю и расширению репертуара осваиваемых форм. Совершенно иное положение у аномального ребенка, который в силу органической, как правило, аномалии не готов к принятию средств и ориентировке на «нормальные» культурные ориентиры. На феноменологическом уровне это заметно сразу: интеллектуальной и эмоциональной недостаточности такого ребенка непременно сопутствует двигательная некоординированность, слабая обучаемость движениям, низкая эффективность каждого движения по всему комплексу двигательных показателей (скорости, точности, предметной и ситуационной адекватности и др.). Соответственно, важнейшей задачей является не только понимание того, как, за счет чего и в каких условиях возможно обеспечить становление у аномального ребенка достойного в культурном отношении действия, но и понимание самого движения во всем объеме его условий, проявлений и контекстов развертывания.

Рассмотрение движения как единицы взаимодействия, сотрудничества, общения дает ключ к мотивационному компоненту овладения произвольной регуляцией движения.

В условиях совместной деятельности слово для ребенка выступает не как искусственная переменная, значительно усложняющая решение двигательной задачи, но как необходимое средство общения, взаимодействия. При аномальном развитии данное условие обеспечивает возможность словесного опосредствования своего движения, придавая ему осознанный и истинно произвольный характер.

Таким образом, понимание движения как сложного семиотического проявления человеческой активности, одновременно обозначающего приобщение к культуре и являющегося актом произвольности, позволяет выйти за рамки экспериментирования с сугубо «двигательной» активностью ребенка и исследовать целостный план развития. Этот план существенно изменяется по мере принятия и исполнения ребенком различной сложности двигательных, а на самом деле – «психологических», т.е. задействующих весь интеллектуальный и личностный потенциал ребенка, задач. Становление движения есть становление целостного плана развития, что делает возможным, опираясь на развертывание двигательного плана, моделирование смысловых линий развития ребенка с аномалией, построение путей его социализации.

#### **Библиографический список:**

1. Бернштейн Н.А. О ловкости. М.: Физкультура и спорт, 1991. 287 с.
2. Гальперин П.Я. Отрывки из выступления на защите докторской диссертации по психологии в 1965 г. // Журнал практического психолога. 2002. №4-5. С. 183-185.
3. Запорожец А.В., Венгер А.Л., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1967. 324 с.
4. Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 608 с.
5. Хозиев В.Б., Фролова О.В. Становление сложного действия как проблема психологии развития // Сборник научных трудов. Выпуск 15: В 3 ч.: Ч. 3. Психология. Педагогика. Лингвистика. Сургут: Изд-во СурГУ, 2003. С. 76-86.
6. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вест. Моск. унта. Сер. 14. Психология. 1978. №3. С. 87-101.

#### ***Frolova O.V. The formation of voluntary movements in children with developmental problems in project form***

Research of formation of motive coordination at children with anomalies of development is presented in article. The result multilevel an mediation of process of formation of movements is shown; joint activity and specially organized motive tasks for development of the child with anomalies of development.

**Keywords:** any movement, design form of education, joint activity, psychological task