

8. Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии). М.: Экономика, 1982. 256 с.

9. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы. Кн. 3. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. 169 с.

УДК 37.015.3:159.9  
ББК Ю984.0

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

С. А. Гильманов

Еще в конце пятидесятих годов ведущие отечественные психологи А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин отмечали, чтобы «психолог был не гостем и наблюдателем в школе, а активным участником педагогического процесса, нужно, чтобы он не только понимал, но умел практически его вести» [4, с. 22]. Конечно, эти слова были обращены к психологам-исследователям, но, думается, для нынешних психологов-практиков участие в педагогическом процессе еще более важно. Именно совместная деятельность педагогов, психологов, самих учащихся позволяет поддерживать подлинное развитие всех участников педагогического процесса.

Однако и сегодня, при всем многообразии действий, выполняемых школьными психологами, они сами не являются непосредственными участниками педагогического процесса, а консультируют, просвещают, диагностируют этих участников, оставаясь в стороне от того, что происходит с учеником и учителем на уроке или на внеурочном мероприятии. Позиция психолога «вне педагогического процесса» («сбоку» или даже «сверху»), отдаленность его от педагога, часто декларируется и в методической литературе, где встречаются утверждения типа «знания по психологии учителю не нужны. Такие знания могут быть полезны для психолога, а учителю они будут даже мешать в работе» [6, с. 122]. Ситуацию, во многом напоминающую состояние отношений между педологами и педагогами в 30-х годах (а большая часть педагогов враждебно относилась к педологам – достаточно обратиться к работам А. С. Макаренко) плохо спасает даже то, что подавляющее большинство нынешних практических психологов – бывшие учителя.

Мы считаем, что сегодня необходимо искать способы участия психологов в педагогическом процессе, способы их включения в совместную с педагогами и самими учениками деятельность по организации поддержки личностного роста, социализации и индивидуализации ученика. Нужно согласовывать не цели, а действия и операции. В первую очередь, это касается организации учебной деятельности, являющейся одной из основных в образовании.

В данной статье мы попытаемся изложить один из возможных подходов к организации такого взаимодействия, подход, который можно назвать «куль-

турно-ориентированным» или «культуросодержательным». Мы не отрицаем необходимости всех видов деятельности школьного психолога (консультирование, профилактика, диагностика и др.), мы предлагаем еще одну область действий, область, в которой объединяются позиции учителя, психолога, ученика.

На наш взгляд, именно категория культуры, являясь междисциплинарным и широким понятием, в свете подходов исследователей различных направлений, выявляющих ее общие основания (А. Г. Асмолов, В. С. Библер, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, А. М. Лобок, Ю. М. Лотман и др.), может служить конструктивным ориентиром при организации взаимодействия всех участников педагогического процесса. Такое взаимодействие имеет и теоретическую, и прикладную, практическую стороны и ставит педагога, психолога, ученика в поисковую позицию, они как бы «проявляют» в себе единого субъекта на основе актуализации позиции «человека культурного» как метасубъекта культурной познавательной деятельности.

Это происходит потому, что культура, существуя как «форма бытия и общения людей через время, опосредованная произведениями» (В. С. Библер), как «поле коллективных смыслов» (Д. А. Леонтьев), имеет одновременно и деятельностьную природу. В определенном отношении человечество в его прошлом, настоящем и будущем бытии – субъект постоянно становящейся деятельности, а культура и есть осмысленный способ такого становления. Культурная деятельность – метадеятельность, задающая правила и способы конструирования деятельности социальной и индивидуальной, существующая как ценностно-смысловая часть потока жизнедеятельности. Культура не передается в такой деятельности, она выращивается в ходе взаимодействия людей.

Каков же предмет или предметы такого взаимодействия? В. В. Давыдов в одном из последних своих выступлений говорил о том, что в процессе преобразования и общения, как компонентов деятельности, чрезвычайно важным является обращение человека «к другим членам коллектива: за помощью, к явному сотрудничеству, к контролю моих индивидуальных действий, к их оценке», и особо подчеркивал, что «на основе этих обращений возникают нормы как прообразы культуры», что это предполагает «представленность у отдельных индивидов позиций и возможностей всех других людей. В пределе – всех людей». Для нас здесь важно следующее суждение В. В. Давыдова: «Вот такую представленность у отдельных индивидов позиций и возможностей всех других людей Э. В. Ильенков называл идеальным у человека. Я называю это, вслед за Ильенковым, идеальным планом человека» [2, с. 25]. На наш взгляд, предметами совместной деятельности участников педагогического процесса и становятся целостный культурный человек, его «идеальный план» и целостный «окультуренный» мир. Для выделения таких предметов есть предпосылки в виде разработки представлений о смысловой сфере человека (Д. А. Леонтьев); о членении структуры субъективного опыта на перцептивный («перцептивный мир»), семантический («картина мира») слои и слой амодальных, ядерных структур («образ мира») (Е. Ю. Артемьева); о ментальном опыте человека (М. А. Холодная); о способах актуализации «живого знания» (В. П. Зинченко) и др.

Содержанием взаимодействия и может стать поиск конкретных социально-психологических механизмов и способов выявления культурного смысла содержания образования для учащихся (отношение педагога и учеников к учебному материалу как к культуре), и способов организации такого взаимодействия субъектов образовательного процесса, которое актуализирует их личностные и культурные, а не только ролевые позиции (взаимодействие педагога и учеников как «людей культуры»).

Остановимся на взаимодействии учитель–ученик, выделив вначале их отношение к содержанию образования, воспроизводимому на уроке как учебный материал, а затем – на способах их межсубъектного взаимодействия (так называемой «технологической» стороне).

Содержание образования, оформленное в виде учебной дисциплины, неизбежно отражает иерархическую структуру и измерения культуры, как исторически заданного универсума «кристаллизованных, опредмеченных творческих возможностей людей» (В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев). Однако актуализация этих измерений зависит от способа включения содержания образования в общение и взаимодействие участников образовательного процесса. Мы считаем, что можно выделить два «крайних» способа такого включения: культурно-ориентированный и ситуативно-ориентированный.

Культурно-ориентированный способ связан с обращением к культурным смыслам, которые возникают, когда мы, по меткому выражению М. К. Мамардашвили, пользуемся человеческим опытом так, «чтобы его смысл перетекал в нас, чтобы тем самым мы дили человечество». Культурный смысл связан с высвечиванием в содержании образования высших ценностей, идеалов, духовности через смыслы личностные, рождающиеся в процессах «оживания» (М. М. Бахтин) в изучаемое.

Ситуативно-ориентированный способ включения содержания образования в общение и взаимодействие педагога и учащихся опирается на отношение к изучаемому материалу как к разбитому на «порции» знанию, которое необходимо усвоить ученику, и связан с обращением к ситуативным смыслам, возникающим в ситуациях взаимодействия педагога и ученика. При этом и личностные смыслы приобретают ситуативно-процессуальный характер.

Наши исследования показывают, что можно выделить целый ряд показателей и эмпирических индикаторов, позволяющих определить доминирующий способ включения содержания образования в общение и взаимодействие педагога и учащихся в процессе обучения – от характера преобладающих ситуаций на занятиях до наиболее часто встречающихся вербальных конструкций, употребляемых педагогом и учащимися в процессе взаимодействия. При этом обнаруживается и прямая связь способов включения содержания образования в общение и взаимодействие педагога и учащихся с психологическими механизмами, обеспечивающими его освоение. Ситуативно-ориентированный способ связан с нацеленностью на «знание материала» как его точного воспроизведения, «правильного-неправильного» оперирования им, однозначного его представления. Культурно-ориентированный – с характеристиками связей изучаемого материала с другими знаниями, с личным и социокультурным опытом, с ценностным содержанием, с различными способами его выражения. Здесь можно говорить о различных когнитивных механизмах овладения содержанием образования: усвоения (интериоризации, распределе-

чивания) или понимания и интерпретации (единства интериоризации и экстериоризации, распредмечивания и опредмечивания).

В педагогические технологии также всегда изначально «вплетены» способы взаимодействия участников образовательного процесса. Культурные смыслы могут и не актуализироваться, если не будет достигнуто взаимопонимание и взаимоприятие педагога и ученика. Оно обеспечивается доминирующим типом взаимодействия и отношений, обычно в той или иной мере отражаемым в реальных педагогических технологиях. Мы различаем такие типы взаимодействия и отношений, как личностный и ролевой. Личностный тип связан с организацией взаимодействия учителя и ученика на основе эмпатического понимания психического состояния и затруднений в ходе выполнения действий, с позицией поддерживающей и совместной деятельности. Ролевой же тип опирается на различие позиций учителя и ученика: первый – носитель истины, второй – не знающий истины и обязанный «усвоить материал». Выявление типа взаимодействия и отношений также возможно на основе эмпирических методов социальной психологии.

При этом следует отметить, что собственно технологические подходы всегда несут в себе опасность работы с «отдельными частями» личности, а не с целостным человеком. Это касается и многих теоретически обоснованных и практически разработанных моделей обучения, реализуемых в современной школе. М. А. Холодная отмечает, что при предельном обобщении в технологических подходах можно выделить ряд их моделей, каждая из которых обращена к отдельному психологическому элементу (см. табл. 1) [7, с. 306–309, 670–673].

Мы видим, что та или иная модель обращена к различным психологическим «инстанциям», человек представлен в ней фрагментарно.

Таблица 1

Модели школьного обучения

Название модели	Характеристики	Ключевой психологический элемент
1	2	3
«Свободная модель»	Ученик сам определяет интенсивность и продолжительность действий, выбирает средства обучения. Жесткая система педагогических воздействий отсутствует (Монтессори, Р. Штейнер, Ч. Сильберман).	Свобода индивидуального выбора
«Диалогическая модель»	Формирование диалогизма как основного определения человеческой мысли (В. С. Библер).	Диалогичность индивидуального сознания

Окончание табл. 1

1	2	3
«Личностная модель»	Развитие познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей, формирование общей картины мира с учетом обеспечения развития на основе индивидуализированного, гуманного подхода. Учебный процесс многовариантный (А. В. Занков, Ш. А. Амонашвили).	Целостный личностный рост
«Обогащающая модель»	Актуализация и усложнение ментального опыта: компетентности, инициативы, творчества, саморегуляции, уникальности склада ума (КИТСУ). Учитель «выстраивает» у ученика с помощью определенного учебного материала субъективные средства продуктивного интеллектуального отношения к действительности (М. А. Холодная).	Компоненты ментального опыта
«Развивающая модель»	Развитие основ теоретического мышления, рефлексии, самостоятельности на основе содержательного обобщения. Ребенок снабжается новыми средствами деятельности, включается в исследовательскую деятельность (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин, А. З. Зак).	Способы деятельности
«Активизирующая модель»	Повышение уровня познавательной активности. Учебный процесс строится на основе создания проблемных ситуаций (М. И. Махмутов, Г. И. Щукина).	Познавательный интерес
«Формирующая модель»	Управление процессом усвоения знаний и умений. Учитель организует ориентировочную основу действий ученика и прохождение им этапов освоения действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Галызина, И. П. Калошина, В. П. Беспалько).	Умственное действие

Поэтому культурно-ориентированная педагогическая технология не может быть собственно технологией с однозначно определенным порядком действий педагога и учащихся, она должна быть построена по общей логике совместной деятельности. Цель должна приниматься учениками, действия – регулироваться по ходу взаимодействия. В качестве результата действий учителя и ученика с содержанием образования должен создаваться продукт, имеющий признаки произведения культуры, авторами которого являются педагог и учащиеся. Ученик ставится в ситуацию создания лично и социально значимых продуктов, принимаемых им самим как ценность, которой он может поде-

литься как с людьми близкими ему, так и с группой людей, объединенных социально значимым интересом. Учитель также должен стремиться к оформлению своих действий как произведения, в котором выделяются отношения связи с внутренней духовной жизнью учеников. Искренность учителя, его открытость своему опыту и открытость своего опыта ученикам – условия взаимопонимания и возникновения на уроке соответствующего настроения.

При культурно-ориентированном подходе общий принцип построения технологии – оформление ее как личностной встречи, в которой содержатся вопрос и поиски ответа. Поэтому технология не может быть замкнута в рамках урока, это технология построения всего изучаемого курса, отыскания ответа на возникающие вопросы, технология разворачивающегося межличностного и личностно-культурного диалога.

По нашему мнению, подлинно личностно и культурно развивающим является сочетание культурно-ориентированного способа включения учебного материала и личностного типа взаимодействия (культурно-ориентированной технологии) педагога и ученика.

Кратко признаки описанного подхода обозначены в табл. 2.

Таблица 2

Признаки способа включения учебного материала  
во взаимодействие педагога и ученика и типы их взаимодействия

Тип взаимодействия учителя и ученика	Способ включения учебного материала во взаимодействие педагога и ученика	
	Культурно-ориентированный	Ситуативно-ориентированный
Личностный	Учитель обращается к личному, совместному, культурному опыту («для меня важно...», «помните, мы...», «посмотрите, какую это сыграло роль в развитии...»), а ученики задумываются о важных для человечества и культуры проблемах, самостоятельно рассуждают на темы учебного материала. Учитель и ученики ценностно вовлечены в содержание учебного материала	Замыкание учителя и ученика только на сохранении и поддержании личностных отношений («ты хорошо готовишься», «мы же всегда с тобой ладили», «вы мне нравитесь, но объясните непонятно») или на перманентные конфликты («парень ты хороший, но никогда не стараешься» «чего вы ко мне привязываетесь?»)
Ролевой	Либо ученики не улавливают культурного смысла (педагог, по их мнению, «льет воду»), либо учителя не угадывают его проявления в ученике («не отвлекайся», «это к делу не относится»)	Бессмысленное доминирование педагога («выучи стихотворение, и я поставлю тебе тройку», «я пришел тебе тройку», «я пришел Курскую битву сдавать»).

На наш взгляд, одной из важнейших областей взаимодействия педагога и психолога является актуализация культурно-ориентированного взаимодействия учителя и ученика с содержанием образования в учебной деятельности.

Совместная работа педагога и психолога по актуализации культурно-ориентированного взаимодействия учителя и ученика с содержанием образования в учебной деятельности заключается:

- в поисках «психологических измерений» содержания конкретного учебного материала и его воспроизведения;
- в поиске конкретных социально-психологических механизмов и способов выявления культурного смысла содержания образования для учащихся (отношение педагога и учеников к учебному материалу как к культуре);
- в ретроспективном анализе влияния характера действий педагога с отношением учащихся к учебному материалу;
- рефлексивном самоанализе собственного отношения педагога к изучаемому.

При этом одна из задач психолога – формирование диагностического инструментария для осмысления реального поведения педагога в отношении актуализации культурно-ориентированного взаимодействия учителя и ученика с содержанием образования в учебной деятельности.

Такую аналитическую, диагностическую, реализационную деятельность педагогу и психологу невозможно прodelывать раздельно, она может осуществляться только в их взаимодействии, сотрудничестве, содружестве. При этом их позиции неизбежно открыты и для учащихся, что имеет важное значение: действительное развитие личности ученика может обеспечиваться только при условии, что с ним работают не просто специалисты, со стороны влияющие на него, но и вовлеченные во взаимодействие, индивидуализирующиеся и социализирующиеся в нем как профессионалы. Поэтому невозможно «дать» единые, технологически разработанные рекомендации по внедрению культурно-ориентированного подхода в учебный процесс: он создается всеми участниками образовательного процесса как авторами, и является их произведением. В полной мере культурно-ориентированный подход проявляется при работе в старших классах, однако его нужно выращивать, начиная с начальной школы.

Конечно, хотя мы и считаем такой подход чрезвычайно продуктивным, мы не столь наивны, чтобы считать, что он получит массовое распространение: на наш взгляд, к нему не готово подавляющее большинство всех участников педагогического процесса. Основой здесь является общекультурная и профессионально-культурная развитость педагога и психолога. В определенном смысле можно сказать, что чем более развиты культурно и психолог и педагог, тем чаще они воспроизводят действия по «вращиванию культуры» в школе, при совместном «вращивании в культуру» и тем больше они стремятся к взаимодействию друг с другом.

Кратко проиллюстрируем это на основе двух эмпирических исследований.

В течение 1996–1998 гг. мы предлагали студентам (будущим педагогам-психологам), отправляющимся на психолого-педагогическую практику, про-

вести исследование деятельности любого учителя в 10–11 классах общеобразовательной школы (выбор должен быть случайным, предпочтительными учебными дисциплинами являлись математика, физика, химия, иностранный язык, история, литература, как «классические» гуманитарные и естественно-научные). Студент наблюдал учителя в течение 1–3 уроков, проводил опрос учащихся, нестандартное интервью с учителем.

При этом мы исходили из того, что у культурно развитого учителя предъявляемая при объяснении учебного материала объективированная мыслительная конструкция, доступная для рефлексии и критики, представляет собой своеобразное произведение культуры, поэтому учащиеся должны чувствовать значимость и ценность преподаваемого материала, задумываться о важных для человечества и культуры проблемах, желать и уметь самостоятельно рассуждать на тему учебного материала. Часто это не осознается самим учителем. При этом важными внешними показателями могут служить метафоричность, аллегоричность, символичность при презентации учебного материала и его осмыслении, эмоционально-ценностная вовлеченность в его содержание учителя и учеников.

В опрос учащихся были включены вопросы на оценку учителя и учебного предмета (нравится – не нравится), на оценку характера общения (всегда ли открыт и доброжелателен, демократичен и др.), на отношение к преподаванию («задумываетесь ли Вы под влиянием учителя над важными общечеловеческими проблемами», «считаете ли Вы, что поняли в общении с учителем что-то важное и ценное» и др.), на оценку влияния учителя на жизнь ученика (влияет ли на выбор профессии, значимо ли его мнение и др.). В качестве единиц наблюдения на уроке выделялись характеристики презентации учителем «нового материала» на уроке (побуждает ли учитель к преобразованию материала, его интерпретации, высказыванию личной оценки учениками, делает ли отступления, подчеркивая важность и ценность излагаемого для культуры, высказывает ли собственное отношение, можно ли назвать его позицию «авторской» и др.) и поведение учащихся (вовлекаются ли в освоение и преобразование учебного материала, ставят ли вопросы, высказывают ли отношение и др.). При проведении интервью с учителем предлагалось выяснить, может ли он сформулировать «идею курса», схематически его изобразить, сформулировать свое педагогическое кредо, как относится к психологии и психологам. Вариантов ответов предлагалось три: «да» («+»), «не могу ответить» («0»), «нет» («-»). То, что подобные исследования проводились студентами, которые сами имеют различный уровень культурного развития, увеличивало, по нашему мнению, достоверность результатов. Были проведены исследования деятельности 32 педагогов.

Наиболее значимыми при проведении корреляционного анализа ( $r_{xy}$  Пирсона) оказались связи между ответами учеников на вопрос «задумываетесь ли Вы под влиянием учителя над важными общечеловеческими проблемами» и «считаете ли Вы, что поняли в общении с учителем что-то важное и ценное» ( $r_{xy}=0,92$ ); предпринимаемыми учителем отступлениями в ходе изложения ( $r_{xy}=0,85$ ); высказыванием им собственного отношения к излагаемому ( $r_{xy}=0,79$ );



способностью учителя «с хода» определить свое педагогическое кредо ( $r_{xy}=0,91$ ).

При обращении к факторному анализу выделяется три фактора, в первый из которых, с наибольшей нагрузкой, входят «задумываетесь ли Вы под влиянием учителя над важными общечеловеческими проблемами», «считаете ли Вы, что поняли в общении с учителем что-то важное и ценное», высказывание учителем собственного отношения к излагаемому, его авторская позиция, способность «с хода» определить свое педагогическое кредо и сформулировать идею курса. На наш взгляд, это и есть фактор культурно-ориентированного способа включения учебного материала во взаимодействие учителя и ученика.

Чем более выделяется культурно-ориентированная позиция педагога, тем с большим пониманием он относится к психологии и психологам. Интересно, что традиционно считающиеся важными открытость и демократичность общения учителя, психологический комфорт учеников на его уроках значимо не связаны с оценкой учащимися влияния учителя на их культурное развитие. Мы считаем, что именно уровень культурного развития учителя определяет то, как он использует учебный материал во взаимодействии с учащимися. Способность подключить учеников к смысловому потоку живой культуры определяет меру значимости влияния педагога на подлинно культурное личностное развитие учащихся, а не его «мастерство», «владение передовыми педагогическими технологиями», «отношения сотрудничества», «субъект-субъектные отношения», «демократический стиль общения» и т. п. Это лишь средства взаимодействия.

Чтобы получить материал для анализа позиций психологов, мы провели в 1998–1999 г. эмпирическое исследование некоторых ориентаций и установок психологов образовательных учреждений городов Тюмени, Муравленко, Нижневартовска.

Мы предположили, что общие представления психологов о роли теоретических знаний в их деятельности могут служить определенным показателем их отношения к педагогам, а значит, и определять характер взаимодействия с ними: чем больше психолог понимает определяющую роль фундаментальных психологических знаний в своей деятельности, тем больше он настроен на сотрудничество с педагогом в общем деле создания условий для культурного развития личности ученика. По крайней мере, эти показатели должны значимо коррелировать.

Мы предлагали психологам-практикам:

1. проранжировать по степени важности для обеспечения деятельности психолога книги, по характеру достаточно уверенно определяемые как:

а) теоретические (по широте и глубине постановки проблем, по новизне предлагаемых объяснений);

б) практические (посвященные способам и содержанию деятельности психологических служб в образовательном учреждении);

в) прикладные (содержащие методики выполнения определенных действий: тестирования, проведения тренингов, упражнений).

Книги отбирались, исходя из следующих требований:

- тираж не менее 5 тыс. экз.;

- респондент должен быть знаком с книгой (прочитать ее, использовать в своей деятельности, или хотя бы «подробно просмотреть»);

- четко выраженный характер (список каждого из видов составлялся на основе экспертного отбора).

Были отобраны шесть книг:

а) теоретические работы

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск, 1997.;

Веккер А. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 1998.

б) практические работы

Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. М., 1993.;

Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997.

в) прикладные разработки

Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996.; Большаков В. Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры. СПб., 1996.

2. определить свое отношение к педагогам по ранжированию трех видов наиболее частых видов взаимодействия с ними:

а) педагог – постоянный союзник, соратник в деле создания условий для развития личности ребенка;

б) почти не соприкасаюсь с педагогами в действиях: у них свои цели, у меня – свои;

в) педагоги чаще мешают, чем помогают в деле развития ребенка (из-за авторитаризма, психологической неграмотности и пр.).

3. проранжировать по предпочтительности ответы на вопрос «кажется ли вам привлекательным прочтение книги Л. С. Выготского “Мышление и речь”»:

а) несомненно, да: это классика, чрезвычайно интересно в оригинале разобрататься с ведущими идеями и понятиями, вошедшими в золотой фонд отечественной психологии;

б) не очень: понятия «уровня актуального развития», «зоны ближайшего развития» и др. углублены и развиты продолжателями дела Выготского и интереснее читать практико-ориентированные работы по педагогической психологии, основывающиеся на идеях Л. С. Выготского;

в) нет: в работе Л. С. Выготского решаются теоретические проблемы, высказываются теоретические идеи, а для психолога-практика важнее знать методики реализации этих идей, разработанные компетентными психологами.

Из совокупности ответов мы отобрали те, в которых опрошенные были знакомы со всеми шестью книгами ( $n = 31$ ). На основе корреляционного анализа можно с определенной долей уверенности утверждать, что предположение подтвердилось: психологи, считающие важной теоретическую литературу и привлекательным (интересным) чтение работы Л. С. Выготского сотрудничают с педагогами явно чаще (коэффициенты корреляции  $r_{xy} = 0,63$  и  $0,53$  соответственно, при  $p < ,05$ ). Негативно относятся к педагогам большинство психологов, ориентированных на прикладную литературу ( $0,74$ ). Значимыми являются и отрицательные значения коэффициентов (см. табл. 3).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции ранжирования психологами-практиками предпочтений видов литературы, способов взаимодействия с педагогами и интереса к книге Л. С. Выготского «Мышление и речь»

		Вопрос 1		Вопрос 2			Вопрос 3		
		Практ.	Прикл.	Со- юзн.	Отд.	Не- гат.	Да	Не оч.	Нет
Вопр. 1	Теор.	-,46	-,44	,63	-,11	-,41	,55	-,24	-,25
	Практ.		-,60	-,30	,33	-,36	-,32	,52	-,17
	Прикл.			-,26	-,24	,74	-,17	-,31	,40
Вопр. 2	Союзн.				-,31	-,57	,53	-,19	-,15
	Отд.					-,01	-,04	,29	-,17
	Негат.						-,23	-,14	,34
Вопр. 3	Да							-,34	-,60
	Не оч.								-,42

Таким образом, педагог и психолог, если перефразировать известное выражение М. М. Бахтина, прежде чем занять чисто профессиональную позицию по отношению к ученику и его личности, должны занять жизненные и культурные позиции. Именно они возвращают в учениках «идеальный план индивида» (В. В. Давыдов), «представленность у отдельных индивидов позиций и возможностей всех других людей» (Э. В. Ильенков). Пока, к сожалению, именно эти позиции не охватываются стандартным ролевым набором, предлагаемым современной системой образования, она воспроизводится только на основе личностных установок педагогов и психологов.

#### Литература

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука; Смысл, 1999. 350с.
2. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журн. 1998. № 6.

3. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание (2-е испр. и доп. изд.). Самара: «Самарский дом печати», 1998. 296 с.

4. Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. Реформа школы и задачи психологии // *Вопр. психологии*. 1959. № 1. С. 3–22.

5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487с.

6. Самоукина Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. М.: ИНТОР, 1997. 192с.

7. Современная психология: Справочное руководство. М.: ИНФРА-М, 1999. 688 с.

8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд.-во Том. ун-та. Москва: Изд.-во «Барс», 1997. 392с.

УДК 37.026.1  
ББК 431.211

## **СИСТЕМНЫЕ ОСНОВАНИЯ НАУЧНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ И ПРОЕКТОВ**

Л. М. Кустов

Назревшая необходимость в модернизации образования и открывшиеся с началом периода социального обновления возможности породили в самом конце 80-х – начале 90-х годов волну обновленческой инициативы, идущей от практики. Развернулся массовый педагогический поиск, в котором нашли воплощение и общественные потребности, и традиционное стремление российских педагогов к творчеству и совершенствованию.

В создавшихся условиях по-новому должна была решаться и извечная проблема «связи» педагогической теории и педагогической практики. Мало востребованные или отторгнутые предложения науки стали находить свое место в практике, забил родник идущих «снизу» социально-педагогических инициатив.

Однако обнаружилось и такое явление как стремление к новому без четкого понимания идеала, при отсутствии собственных преобразовательных идей и программ действий. Вместо педагогического новаторства нередко возникало педагогическое прожектерство или внешняя имитация поиска. Становилось все очевиднее, что старая формула о разделении труда между ученым-педагогом, который открывает законы, формулирует принципы, предлагает идеи и технологии, между методистом, который адаптирует научные разработки и технологии к практике, способствует их внедрению, и педагогом-практиком, который использует (в оптимальном варианте – творчески – достижения науки), утратила смысл.