

На правах рукописи

ГОРМИН АРКАДИЙ СЕМЕНОВИЧ

**ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ
В ПАРАДИГМЕ БАРЬЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Великий Новгород

2004

Работа выполнена на кафедре педагогики государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого"

Официальные оппоненты Э.А.Верб - доктор педагогических наук, профессор

О.Г.Прикот - доктор педагогических наук, профессор

АИ.Субетто - доктор экономических наук, доктор философских наук, профессор

Ведущая организация Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Защита состоится 12 ноября 2004 г. в 12 часов на заседании Диссертационного совета Д 212.168.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования "Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого"

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Института непрерывного педагогического образования НовГУ им. Ярослава Мудрого по адресу: 173007, Великий Новгород, ул. Чудинцева, 6

Автореферат разослан 12 октября 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

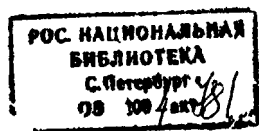
доктор педагогических наук, профессор



В.А.Сидоренков

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Основной тенденцией развития современного образования становится усиление гуманистической направленности обучения и воспитания школьников. Практическая реализация гуманистических подходов предполагает в частности подготовку выпускников школы к экономическим и социальным условиям, в которые они попадают непосредственно из ее стен. В развивающемся российском рынке становятся востребованными инициатива, творчество, способность человека бороться и побеждать в сложных жизненных ситуациях, где он вынужден рассчитывать только на свои собственные силы. В связи с этим общество начинает осознавать значимость индивидуальной одаренности школьника, который может стать не рядовым его членом, а активным лидером в решении самых сложных социальных и экономических проблем. Результаты научных исследований свидетельствуют о необходимости поиска подхода к обучению и воспитанию одаренных детей и подростков, обеспечивающего их творческую самореализацию в учебной деятельности и последующую адаптацию в современном рынке, по законам которого живет общество. Большинство из существующих подходов опирается на развивающие технологии обучения, разработанные для начальной школы, и базируется на теории актуализации находящихся в зоне ближайшего развития школьника интеллектуальных возможностей (Л.С.Выготский). Для старшей школы эти технологии разработаны в меньшей степени, что заставляет педагогов совершать сложный выбор между широко рекламируемыми адаптивными моделями обучения и применяемыми в педагогической практике технологиями развивающего обучения на основе специфического эмоционального состояния - дискомфорта. Нередко учителям приходится механически переносить разработанные для начальных классов развивающие образовательные технологии (В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин) в среднюю и старшую школу. Подобный перенос не всегда оправдан, поскольку их использование для обучения подростков не имеет достаточных теоретических оснований.



Особая острота проблемы разработки теоретических основ развивающего образования одаренных подростков обусловлена также тем, что в этом возрасте наряду с высокой учебной нагрузкой учащиеся испытывают влияние значительных физиологических проблем, связанных с перестройкой их организма, в процессе которой актуализируются внутренние психологические и физиологические барьеры. Все это делает необходимым научное обоснование уровня сложности внешних барьеров (учебных задач), на которых строится развивающее обучение.

Несмотря на то, что некоторые теоретико-методологические и психолого-педагогические основы развития одаренных школьников в учебной деятельности проанализированы российскими учеными (Ю.Д.Бабаева, В.С.Библер, Д.Б.Богоявленская, А.В.Брушлинский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, В.С.Данюшенков, В.Н.Дружинин, И.В.Дубровина, И.Р.Заманова, Л.В.Занков, Э.В.Ильенков, И.И.Ильясов, И.М.Коган, Ю.Н.Кулюткин, Н.С.Лейтес, И.Я.Лернер, Н.А.Менчинская, Л.А.Регуш, Н.В.Репкина, А.П.Тряпицына, М.А.Холодная, Т.В.Хромова, ДБ.Ушаков, В.С.Юркевич, И.С.Якиманская и др.), необходимость нашего исследования порождена сохраняющимися противоречиями в содержании, организационно-педагогических условиях и технологиях обучения и воспитания одаренных подростков. Это противоречия между:

- конкурирующими в науке теориями, доказывающими необходимость создания условий обучения и воспитания одаренных подростков на основе положительных эмоций в учебной деятельности и теориями, объясняющими необходимость формирования у них специфического эмоционально-развивающего состояния -дискомфорта;
- необходимостью создания особой среды поддержки одаренных детей в учебном процессе и осознанием учителями важности развивающих ситуаций, основанных на построении достаточно высоких и сложных для преодоления такими детьми внешних барьеров;
- повсеместно принятым нормативно-целевым подходом в оценке результатов обучения и его неприменимостью при рефлексии учебной дея-

тельности и развития одаренных подростков;

- мотивированием педагогов к отбору учебных задач с учетом индивидуальных возможностей одаренных подростков как предпосылке успешности их обучения и директивным усреднением учебных планов школ на основе некоторой среднестатистической интеллектуальной нормы;
- опытом применения технологий развивающего обучения в начальной школе и недостаточной теоретической проработанностью концептуальных основ их дальнейшего использования в среднем и старшем звене.

В целом можно констатировать потребность теоретического осмысления педагогической практики обучения и воспитания одаренных школьников и отсутствие соответствующего специального направления в педагогике (по типу олигофренопедагогики).

Цель нашего исследования состояла в разработке психолого-педагогических основ развивающего обучения и воспитания одаренных подростков и экспериментальном изучении эффективности применения барьерной парадигмы в образовательной практике.

Объект исследования: теория и практика обучения и воспитания одаренных подростков.

Предмет исследования: психолого-педагогические основы применения барьерной парадигмы в обучении и воспитании одаренных подростков.

Гипотезы исследования:

1. Теоретической основой развивающего образования одаренных подростков может служить барьерная педагогика, базирующаяся на положении о том, что развитие личности представляет собой процесс ее последовательного освобождения от внутренних барьеров, препятствующих обучению и социальной интеграции.

При этом:

- методологическую базу барьерной педагогики составляет теория актуализации и освобождения личности от внутренних барьеров путем постановки адекватных им внешних барьеров;

- психолого-педагогический аспект барьерной педагогики выражается в принципах обучения и воспитания, концептуально определяющих критерии организации образовательного процесса, ориентированного на развитие толерантности обучающегося к внешним барьерам (принципы: "перспективного развития", "снижения внутренних барьеров познания и социализации", "декатастрофизации", "высоких педагогических ожиданий", "психологической готовности", "согласования целей");

- дидактический компонент барьерной педагогики определяет специфику выбора целей, содержания, технологий и условий обучения и воспитания одаренных подростков, обеспечивающих актуализацию и снижение внутренних барьеров познания и социализации путем конструирования специфических учебно-воспитательных ситуаций, выполняющих функцию внешних барьеров;

- организационно-управленческая составляющая барьерной педагогики представлена принципами барьерного управления педагогическим персоналом и концепцией дивизиональной организационной структуры учебного заведения, работающего с одаренными подростками.

2. Развивающий эффект использования барьерной парадигмы в обучении и воспитании одаренных подростков проявляется в:

- снижении внутренних барьеров, препятствующих познанию и социализации личности;
- повышении толерантности к внешним барьерам;
- развитии качеств личности, составляющих триаду барьерного преодоления (воля, мотивация, интеллект).

В соответствии с целью и гипотезой нами определены следующие *задачи исследования*:

1. Выявить направления развития педагогической теории и практики развивающего образования одаренных детей и подростков.
2. На основании анализа данных психологических исследований обосновать роль барьера в онтогенетическом развитии личности подростка.
3. Экспериментально выявить и теоретически обосновать эффектив-

ность реализации принципов барьерной педагогики в обучении и воспитании одаренных подростков.

4. В ходе лонгитюдного наблюдения за развитием одаренных подростков разработать концепцию развития личности в условиях обучения, основанного на принципах барьерной педагогики.

5. Изучить эффективность применения процессуального подхода в оценке результатов обучения и воспитания одаренных подростков.

Методологической основой исследования являются философские положения о целостности личности, социальной роли образования; диалектический подход к развитию личности в процессе обучения, идеи гуманистической педагогики, теории деятельности, теории развития личности, теории социального управления.

В своем исследовании мы опирались на теоретические основания в области:

- психологии и философии образования, раскрывающие роль и сущность внешних и внутренних барьеров как научно-педагогической и психологической категорий (К.А.Альбуханова-Славская, Б.Г.Ананьев, П.М.Андреева, Аристотель, А.Г.Асмолов, В.П.Зинченко, И.А.Колесникова, А.Коллинз, Н.Х.Непомнящая, М.М.Решетников, Р.Х.Шакуров, П.Г.Щедровицкий);

- истории образования и сравнительной педагогики (В.Г.Воронцова, А.Л.Гавриков, М.Н.Певзнер, С.А.Расчетина, Е.В.Титова, К.-Д.Ушинский, Н.А.Шарай, Р.М.Шерайзина);

- психологии личности и психологии обучения и воспитания (В.В.Аверин, В.М.Асталов, Р.Аткинсон, М.Я.Басов, В.В.Белоус, А.А.Бодалев, Л.И.Божович, Э.Боно, А.В.Брушлинский, Е.А.Будилов, Ф.Е.Василук, Л.С.Выготский, П.Л.Гальперин, В.И.Гарбузов, М.К.Гасанов, К.М.Гуревич, Б.И.Додонов, В.А.Ивалников, Е.А.Климов, И.М.Коган, Л.Ф.Обухова, Л.Б.Лопов, Х.Ремшмидт, А.А.Роян, Г.К.Селевко, Б.Ф.Сергеев, В.В.Сериков, П.В.Симонов, В.И.Слободчиков);

- педагогики обучения и воспитания одаренных детей и подростков (Ш.А.Амонашвили, Г.А.Артамонова, Ю.Д.Бабаева, С.П.Баранова, А.Биль-

бас, Д.Б.Богоявленская, В.В.Давыдов, В.С.Данюшенков, И.В.Дубровина, ЛБ.Занков, С.П.Иванова, И.Р.Заманова, И.И.Ильясов, К.Й.Клюге, В.А.Каракровский, И.С.Кон, А.Матейко, МИ.Махмутов, Я.А.Лономарев, ЛА.Регуш,, Д.С.Резнули, Н.В.Репкина, А.Рябов, В.А. ВА.Сухомлинский, Ю.Г.Тамберг, А.П.Тряпицина, М.А.Холодная, ТБ.Хромова, ГА.Цукерман, В.А.Шадриков, Н.А.Шарай, В.С.Юркевич).

Методы исследования: анализ и синтез теоретических источников и проблем в области психологии, педагогики, философии образования; методы психологических исследований (наблюдение, анкетирование и тестирование); педагогический эксперимент; математическая статистика; моделирование; изучение и систематизация педагогической и управленческой документации; лонгитюдные исследования развития личности подростков, обобщение передового опыта гимназий и инновационных школ Великого Новгорода и России.

База исследования: основной опытно-экспериментальной базой исследования выступала Первая университетская гимназия имени академика В.В.Сороки и другие гимназии и школы Великого Новгорода, Боровичей, Старой Руссы, Валдая.

Основные этапы исследования:

1 этап (1992-1995 гг.) включал теоретический анализ литературы по проблеме, определение степени ее разработанности в теории и практике, определение научного аппарата и основных подходов к разработке концепции исследования. Результатом этого этапа была подготовка научных рекомендаций по изучению тревоги как неблагоприятного фактора, сопровождающего образовательную деятельность в условиях ее существенного усложнения.

2 этап (1995-1997 гг.) был посвящен разработке концептуальных положений исследования, разработке и апробации "Концепции развивающего обучения старшекласника в условиях устойчивой положительной адекватной мотивации обучения".

3 этап (1997-2000 гг.) был посвящен анализу результатов исследования

проблем обучения и воспитания одаренных учащихся. Накапливался содержательный материал, включающий учебные программы и технологии работы с одаренными подростками. Разрабатывались модели практического воплощения принципов барьерной педагогики в практику работы экспериментальной гимназии.

4 этап (2000-2004 гг.). Обобщение теоретических и экспериментальных результатов исследования, подготовка монографий по теме исследования. Оформление результатов в виде докторской диссертации.

Назащитувыносятся:

1. *Научное обоснование сущности барьерной парадигмы в педагогике*, базирующейся на представлении о том, что на результаты образовательной деятельности существенное влияние оказывают внутренние барьеры личности ученика, препятствующие эффективному решению учебных и воспитательных задач. Условием достижения основных целей обучения и воспитания в барьерной педагогике является преодоление внутренних барьеров обучения и социализации, актуализация которых возможна путем специального отбора адекватных им внешних барьеров и создания учебно-воспитательных ситуаций, обеспечивающих преодоление внутренних барьеров.

2. *Концепция обучения и воспитания одаренных подростков в барьерной парадигме*, представленная совокупностью принципов, определяющих специфику постановки целей учебно-воспитательного процесса, конструирования его содержания, проектирования технологий обучения и воспитания. К данным принципам относятся

а) *Принцип психологической готовности*, означающий, что в образовательной деятельности внешний барьер (затруднение) играет положительную роль при условии его постановки с учетом уровня внутренней психологической готовности учащихся и их развития, включающего "триаду барьерного преодоления" (интеллект, мотивацию и волю).

б) *Принцип снижения внутренних барьеров*, в соответствии с которым в качестве результатов педагогической деятельности рассматриваются не

столько знания, умения и навыки, сколько развитие личности ученика, которое понимается как результат процесса последовательного преодоления и снижения внутренних барьеров, препятствующих эффективному обучению и социализации.

в) Принцип перспективного развития, базирующийся на представлении о том, что педагогическая деятельность ориентируется не на ситуативное состояние субъекта, а на его перспективное развитие, на определенных стадиях которого будут востребованы сформированные в образовательном процессе качества.

з) Принцип декатастрофизации, предполагающий, что в качестве составной части дидактической системы выступает модель оценки результатов обученности, в которой неудача, неуспех рассматриваются как ситуативные и эпизодические состояния, на которых не фиксируется внимание.

д) Принцип высоких педагогических ожиданий, в соответствии с которым при постановке и сопровождении преодоления барьера учитель опирается на высокий уровень педагогической экспектации, который обеспечивает оптимистическое отношение к возможностям ученика и веру в его силы.

е) Принцип согласованности целей, базирующийся на представлении о том, что эффективность обучения и воспитания в барьерной педагогике обеспечивается согласованием учебных и воспитательных целей ученика и учителя.

3. Теоретико-экспериментальное обоснование критериев оценки образовательных результатов и развивающего эффекта барьерной педагогики в обучении и воспитании одаренных подростков.

Для диагностики результатов обучения и воспитания могут быть использованы показатели мониторинга субъективных характеристик учебно-воспитательного взаимодействия (субъективные ощущения уровня учебной нагрузки школьников, уровень их удовлетворенности учебным процессом и эмоциональное состояние на уроке), а также объективных характеристик (степени обученности) Развивающий эффект обучения и воспитания

в барьерной парадигме оценивается степень сформированности у одаренных подростков толерантности к внешним барьерам, снижением внутренних барьеров обучения и социализации, ускоренным развитием "третьего" свойства личности в триаде барьерного преодоления (воля, мотивация, интеллект) при наличии двух развитых свойств.

4. Обоснование специфики управления учебным заведением, реализующим принципы барьерной педагогики в образовательном процессе.

Особенностями такого управления являются

- Применение барьерной парадигмы в управлении персоналом (постановка перед сотрудниками внешних барьеров в форме сложных профессиональных задач, учитывающих имеющиеся у них внутренние барьеры профессионального развития);
- переориентация методической работы в образовательном учреждении с оказания помощи при решении проблем на актуализацию творческого потенциала;
- сочетание в оценке работы учителя нормативно-целевого и процессуального анализа педагогической деятельности;
- использование дивизиональной структуры в управлении учебным заведением, реализующим принципы барьерной педагогики, обеспечивающей повышенный уровень ответственности руководителей структурных подразделений за конечный результат образовательной деятельности.

Научная новизна исследования:

- впервые введено в науку и теоретически обосновано понятие "барьерная педагогика";
- разработаны психолого-педагогические, дидактические и организационно-управленческие принципы обучения и воспитания одаренных подростков в барьерной педагогике;
- использована барьерная парадигма для теоретического обоснования проектирования образовательных технологий;
- разработана теория развития школьника в учебном процессе, описываемая категорией "триады барьерного преодоления".

Теоретическая значимость исследования:

- разработана концепция барьерной педагогики как нового раздела теории развивающего образования;
- уточнен категориальный аппарат педагогической психологии путем введения понятий "внешние и внутренние барьеры обучения и воспитания";
- научно обоснована роль внешних и внутренних барьеров в онтогенетическом развитии личности одаренных подростков;
- теоретически и экспериментально обоснована возможность применения развивающих технологий обучения в среднем и старшем звене общеобразовательной школы для одаренных подростков;
- сформулированы принципы управления учебным заведением, работающим в парадигме барьерной педагогики, которые дополняют теорию организационного менеджмента.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- разработанные положения барьерной педагогики могут служить теоретической базой для построения авторских технологий развивающего обучения одаренных подростков;
- система психолого-педагогического мониторинга может быть использована в практике работы инновационных школ при оценке труда педагогов, использующих развивающие технологии обучения;
- разработанные методы оценки уровня развития, обученности и воспитанности школьников применимы в широкой образовательной практике;
- изданные по результатам исследований научно-методические и методические рекомендации могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогов.

Апробация и внедрение в практику результатов исследования осуществлялась в период с 1998 по 2004 год. Ее основные положения обсуждались на международных, всероссийских, межрегиональных, региональных научно-практических конференциях, семинарах и совещаниях:

- Международная конференция: "Проектирование инновационных про-

процессов в образовательной и социальной сферах" Сочи, 2003;

- Межрегиональная конференция: "Психолого-педагогические проблемы развития образования" г. Брянск, 2003;

- Международная конференция: "Концепция профильного обучения в общеобразовательных учреждениях: проблемы и перспективы" Великий Новгород, 2002;

- Международная конференция: "Инновационное развитие школ Великого Новгорода в контексте интернационализации образования" Великий Новгород, 2003;

- Научно-практическая конференция: "Великий Новгород-город университетский" Великий Новгород, 2003;

- Межрегиональная научно-практическая конференция "Стратегическое управление профессиональным педагогическим образованием как фактор развития региональной образовательной системы" Великий Новгород, 2004

- Международный научно-педагогический конгресс: "Модернизация образования в контексте гуманизации и интернационализации высшей и средней школы" Великий Новгород, 2004

По результатам исследования опубликованы 3 монографии, 8 научно-методических сборников, посвященных работе экспериментальной гимназии по внедрению в практику барьерной педагогики, 33 научные и научно-методические статьи.

Материалы исследования включены в содержание курсов повышения квалификации по программе "Экспертиза образовательной деятельности" и "Педагог-исследователь" Салехард (2001, 2002 г.); Сургут (2002ДООЗ), Смоленск (2000); Лабитнанги (2002 г.); Надым (2002 г.); Новый Уренгой (2002, 2003 г.); Уренгой (2004), Ноябрьск (2002, 2003 г.); Великий Новгород (2000, 2001, 2002, 2003, 2004 г.); Боровичи (2001, 2002, 2003 г.); Валдай (2003, 2004 г.); Тверь (2001 г.), а также в курсы "Введение в психотерапию", "Психофизиология труда" и "Организационное поведение", про-

читанные в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого (2000-2004 г.)

Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы, включающего 311 источников и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во *введении* обоснована актуальность исследования, определены проблемы, объект и предмет, цель, гипотеза, задачи и методы исследования, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В *первой главе* диссертации "Барьер как фактор деятельности и развития" дано определение барьера как философской и психологической категории, рассмотрена связь между эмоциональными проявлениями и барьерами деятельности, уточнена роль барьеров в развитии человека, выделены ведущие функции барьера (стабилизация, коррекция, энергетизация, дозировка, мобилизация, развитие и подавление). На основе обобщения исследований Дж.Аткинсона, К.А.Альбухановой-Славской, В.В.Заботина, О.К.Тихомирова, Л.М.Фридмана, Р.Х.Шакурова барьер определен нами как соотношение между элементами системы, которое ограничивает свободу одного из них.

Особое внимание в диссертации уделено понятию "внутренний барьер" личности, определяемому как психическое состояние, препятствующее выполнению тех или иных действий, а также как внутренний конфликт, разрешение которого становится условием эффективной деятельности (А.А.Бодалев, Ю.З.Гильбух, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Б.Д.Парыгин, А.И.Пилипенко, В.С.Ротенберг, И.Д.Стойков, К.Хекгаузен). Учитывая исключительную значимость данного понятия для нашего исследования, мы сформулировали собственное представление об этом феномене, охарактеризовав его как двухкомпонентную структуру, представленную когнитивной составляющей - осознанием трудности внешнего барьера и эмоциональной реакцией на это осознание. Понятие внутреннего барьера

дифференцируется с понятием "затруднение", которое имеет отношение к внешнему барьеру и характеризуется необходимостью затраты определенных усилий, как правило, без выраженных негативных эмоций. При этом под внешним барьером деятельности понималась преграда, стоящая перед человеком на его пути к цели. Совокупность внешнего и внутреннего барьера может представлять проблему деятельности в целом.

Среди причин, провоцирующих появление внутренних барьеров, нами выделены:

- негативный личный опыт по преодолению внешних барьеров;
- субъективно низкая оценка собственных способностей;
- отсутствие мотивации в достижении цели.

Ввиду того что в исследовании рассматривается проблема обучения и воспитания подростков, более подробно раскрыты барьеры общения и барьеры познания, характерные для этого возраста. Барьеры общения (коммуникативные барьеры) определены нами как внутренние препятствия, мешающие оптимальному протеканию процессов адаптации личности к новым факторам внешней среды, вызванные индивидуальными особенностями человека или ситуацией. Внутренние барьеры познания рассмотрены как противоречия между имеющимся и необходимым для обучения уровнями интеллекта, знаний и других индивидуальных качеств. Эти барьеры классифицированы как педагогические, психологические и нейрофизиологические.

Для того чтобы охарактеризовать специфику барьеров познания, имеющих особую значимость в контексте проведенного нами исследования, в диссертации подробно проанализированы эмоции успеха и неуспеха, проявление которых может снижать или увеличивать такого рода барьер. На основе исследований П.К.Анохина, В.М.Астапова, С.П.Баранова, Мак-Доуголла, А.Т.Злобина, Е.П.Ильина, Л.Тарковой определены эмоции, становящиеся частью внутреннего барьера, и отмечено, что функциональное значение эмоций успеха заключается в усилении и поддержании исходного побуждения к цели, а эмоций неуспеха - в отклонении от нее.

Особое внимание в связи с предметом исследования уделено влиянию барьеров на творчество человека, в котором выделяется эвристическое мышление, характеризующееся одновременным преодолением внешних и внутренних барьеров при наличии выраженных познавательных мотивов. По мнению ряда авторов (А.Г.Балл, СП.Баранов, М.Гриндер,Б.И.Додонов К.Изард и др.), энергия творческого процесса значительно снижается, если в процессе деятельности оно сопровождается отрицательными эмоциями неуспеха. В критические моменты поиска неуспех в творческой деятельности может служить стимулом продолжения деятельности. В этом случае барьеры выступают как актуализаторы творческого мышления при наличии трех условий: субъективной значимости достижения цели, познавательной привлекательности и посильности преодоления.

Учитывая, что барьеры провоцируют кризисы, преодоление которых способствует развитию личности, в диссертации выделен подростковый возраст, в котором особенно ярко проявляются онтогенетические барьеры. С учетом данной закономерности названы возрастные психические новообразования, подростков, создающие внутренние барьеры: высокая тревожность, интеллектуализация, проявление сексуальной активности, осознание собственной смертности, изменение отношения к собственной внешности, стремление к освобождению от взрослой зависимости и проявление самоуважения. Особо отмечено, что внутренние барьеры онтогенеза в значительной степени актуализируются внешними барьерами, которые ставит перед подростком социальное окружение. Среди них можно выделить социально-экономические причины, снижение экспериментального пространства, условия, провоцирующие эгоцентризм, негативное отношение взрослых к подростковой сексуальности и др. На основе обобщения исследований, раскрывающих специфику подростковых проблем, (Г.М.Андреева, Н.Н.Богомолова, Т.В.Драгунова, Я.Л.Коломинский, М.Ю.Кондратьев, Л.А.Петровская, Д.Б.Эльконин, П.Экман, Х.Ремшмидт, А.Фрейд, С.Холл, Э.Шпрангер) сделан общий вывод о том, что большинство подростков достигает процесса конструктивного приспособления пу-

тем разработки индивидуальных стратегий преодоления внешних и внутренних барьеров.

Во второй главе диссертации "Барьерная парадигма в педагогике" дается обоснование целесообразности выделения барьерной педагогики в качестве раздела педагогической науки. *Барьерная педагогика* определяется нами как самостоятельное научное направление по признаку наличия категориальной идеи, в соответствии с которой определяются дидактические идеи обучения и воспитания и рассматривается как *раздел педагогической науки, связанный с разработкой и использованием в педагогической практике приемов, методов, технологий образовательной деятельности, основанных на учете внутренних барьеров личности, а также построении и развивающем использовании внешних барьеров в обучении и воспитании*. Обоснованием отнесения барьерной педагогики к новому разделу науки могут служить:

- перенос в педагогику таких важных достижений психологии, как исследование внутренних барьеров личности;
- ограничение предметной области педагогических исследований и выделение в предмете педагогической науки самостоятельного аспекта обозначенного понятиями "внутренний барьер" и "внешний барьер" в обучении и воспитании;
- накопление определенного информационного массива, связанного с изучением влияния барьера на личность учащихся в процессе образования.

Существенной характеристикой барьерной педагогики как научного направления можно считать также присутствие в ее теории специфических целей, связанных с обучением школьников, имеющих признаки одаренности.

Ведущая категориальная идея барьерной педагогики состоит в том, чтобы в процессе обучения не адаптировать внешние барьеры к возможностям ученика (как это предпринимается в адаптивной педагогике), а гуманистическими методами адаптировать ученика к стоящим перед ним внешним барьерам. Результатом этой адаптации становится разрушение

внутренних барьеров, препятствующих познанию и социализации личности, путем преодоления построенных в обучении внешних барьеров.

При обосновании сущности барьерной педагогики важно подчеркнуть, что она "надтехнологична", поскольку ее использование может служить основой проектирования разнообразных образовательных технологий, и в первую очередь - технологий развивающего обучения. В качестве теоретической основы проектирования этих технологий могут выступать ведущие принципы барьерной педагогики ("принцип психологической готовности", "принцип снижения внутренних барьеров", "принцип перспективного развития", "принцип декатострофизации", "принцип высоких педагогических ожиданий", "принцип согласованности целей").

Далее в диссертации подробно рассмотрено соотношение внешних и внутренних барьеров в обучении и воспитании подростков, выделены основные функции внешних барьеров по отношению к внутренним (проявления, осознания, актуализации, радости). В результате анализа каждой функции выяснено, что развивающее влияние на личность оказывают те внешние барьеры, которые реализуют по отношению к внутреннему барьеру функции проявления и осознания.

Благодаря осознанию подростком противоречия между качествами его личности, востребованными для преодоления внешнего барьера в учебной деятельности и их фактическим наличием происходит выбор индивидуальных стратегий взаимодействия с внешним барьером (схема 1).

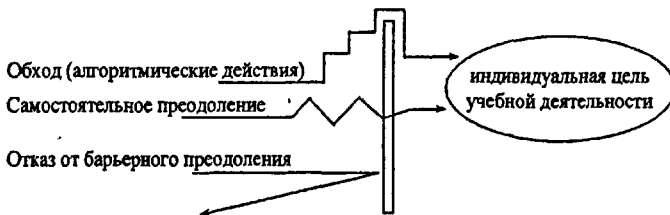


Схема 1. Стратегии взаимодействия индивида с внешним барьером в обучении

В качестве условий эффективного использования внешнего барьера как фактора развития личности нами определены:

- согласование с учащимися цели учебной деятельности;
- обеспечение принятия этой цели и создание положительной мотивации ее достижения;
- построение внешнего барьера адекватно внутреннему;
- создание положительной мотивации на преодоление внешнего барьера путем формирования в сознании ученика адекватного представления о том, что оно может способствовать достижению поставленной цели.

Правилам постановки внешнего барьера отводится особая роль. Нами выделяются две основных формы внешних барьеров, которые стоят перед учащимися в учебной деятельности: учебные задачи, исходящие от педагога, и самостоятельные исследовательские проекты, в которых инициатива целеполагания и деятельности принадлежит ученику. Анализ многочисленных исследований, посвященных учебным задачам, свидетельствует, что большинство авторов обосновывают их использование с позиции формирования у школьников положительной мотивации на преодоление внешнего барьера через формирование интереса к учебной деятельности. В нашем исследовании подчеркивается, что необходимо учитывать и такие особенности личности, как самооценку, тревожность, локус-контроль, веру в свои силы и др. С учетом этого в диссертации сформулирован и обоснован ряд педагогических требований, соблюдение которых необходимо при постановке внешнего барьера в учебной деятельности:

- внешний барьер должен учитывать и в развивающих целях провоцировать актуализацию внутреннего барьера.
- внешний барьер не может усиливаться негуманистическим воздействием: угрозой или оскорблением со стороны учителя.
- барьеры высокой сложности преодоления следует использовать только при обучении детей, имеющих достаточно хорошее психическое и физическое здоровье.
- педагогам необходимо соотносить собственные представления о сложностях преодоления внешних барьеров с теми представлениями, которые имеют о них ученики.

Проведенные нами исследования показали также, что большую роль в повышении возможностей школьников по преодолению внешних барьеров в учебной деятельности играют ожидания педагогов по отношению к достижениям учеников. С учетом результатов, полученных в ходе эксперимента, был сформулирован принцип педагогической экспектации, следование которому существенно увеличивает эффективность барьерного преодоления. Согласно данному принципу:

- до ученика должны быть доведены требования (ожидания учителя) и возможные варианты результатов барьерного преодоления, которые не формировали бы у него представления о трагедии "провала", даже в случае неуспеха;

- верхняя планка требований (ожиданий) должна быть высокой, но достаточно конкретизированной для каждого ученика;

- приоритет в экспектациях отдается не формальным количественным показателям деятельности (числу медалистов, победителей олимпиад и т.д.), а динамическим (изменению в познавательных потребностях и способностях школьников);

- при выборе "планки" ожиданий учитель должен ориентироваться не на собственные способности, а на способности ученика, которые в ряде случаев могут быть выше.

Далее в исследовании дается характеристика современных технологий развивающего обучения с позиции барьерной педагогики. История внедрения в педагогическую практику этих технологий, у истоков которых стояли Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, ИЛЛернер, Д.Б.Эльконин и другие отечественные и зарубежные ученые, показывает, что их основой является теория Л.С.Выготского о развивающем влиянии учебных заданий, имеющих отношение к зоне ближайшего развития личности: если ученику дается задание, для выполнения которого у него отсутствуют сформированные интеллектуальные способности, то это задание имеет характер внешнего барьера, поскольку актуализирует внутренние барьеры. В диссертации рассматриваются результаты исследования уче-

ных, доказывающих влияние развивающего обучения на улучшение памяти, способов умственных действий, самоуправляющихся механизмов личности, а также развитие эмоционально-нравственной и деятельно-практической сферы. В качестве примера зарубежного опыта развивающего обучения приводится модель обогащающего школьного обучения (МОШО), разработанная в США Дж.Резнули, а также теории развития латерального мышления (Э.Боно, К.И.Глюге) и критического мышления (Д.Халперн).

Сравнительный анализ теории развивающего обучения и барьерной педагогики позволяет сделать вывод о том, что последняя, не вступая в противоречие с развивающим обучением, обогащает его теорию уточнением некоторых положений, связанных с характеристикой целей образования, основных мотивов учебной деятельности, стратегий выбора учебных заданий и др. (таблица 1).

Таблица 1

**Сравнительная характеристика традиционного обучения,
развивающего обучения и барьерной педагогики**

<i>Критерий анализа</i>	<i>Традиционная форма обучения</i>	<i>Развивающее обучение</i>	<i>Барьерная педагогика</i>
Цель образования	Формирование знаний, умений, навыков и воспитание "по образцу"	Развитие личности, путем "прироста" разнообразных способностей	Развитие личности путем освобождения от внутренних барьеров, препятствующих процессу обучения и социализации, а также формирование толерантности к внешним барьерам
Основная мотивация учебной деятельности школьников	Избегание неудач	Познавательный интерес	Познавательный интерес и ощущение "чувства победителя".
Стратегия выбора учебных заданий	С учетом уровня возрастного развития учащихся	С учетом "зоны ближайшего развития"	С учетом наличия и характера внутренних барьеров
Психологическая ориентация учителя	Изучение индивидуальных психологических особенностей школьного возраста	Изучение особенностей личности ученика, включая мотивационную сферу	Изучение личности школьника в целом при акцентировании внимания на внутренних барьерах развития.

Отношение к неудачам в обучении	На неудачах фиксируется внимание	При неудачах оказывается педагогическая поддержка	На неудачах не фиксируется внимание, они рассматриваются как неизбежные эпизодические состояния
Результат обучения	Широко эрудированный человек	Человек с развитыми способностями	Свободный человек, не имеющих внутренних барьеров, препятствующих обучению и социализации

В третьей главе диссертации "Особенности личности одаренных подростков и теоретические основы применения барьерной педагогики при их обучении и воспитании" рассмотрены результаты проведенного нами экспериментального исследования психологических особенностей одаренных подростков, обучающихся в учебном заведении, реализующем программы повышенного уровня, и определены дидактические условия их образования. Одаренные подростки были выделены нами как особая категория старшеклассников по наличию у них выраженных способностей к изучению отдельных предметов и высокого интеллекта.

Поскольку подходы к определению понятия "одаренность" существенно различаются в разных педагогических и психологических теориях, была предпринята попытка экспериментального построения обобщенного психологического портрета одаренного подростка, полученного на основе лонгитюдных наблюдений за учащимися гимназии Великого Новгорода. Оказалось, в частности, что наряду с выявленными особенностями общения, успеваемости, воспитанности и физического здоровья большинство из них имеют несколько большую тревожность, чем учащиеся других общеобразовательных школ. По-видимому, некоторые из причин, обуславливающих этот феномен, напрямую связаны со спецификой учебного заведения, в которое дети попадают по конкурсу из других школ: потерей лидерства, потребностью в сохранении самоуважения, своего статуса и др. Исследование показало, что в качестве специфических внутренних барьеров, значительно снижающих эффективность учебного труда, выступают "барьер скуки", "барьер неординарности", "барьер индивидуализма", "барьер высокой тревожности", "барьер непохожести", "барьер неадекват-

ной самооценки" и ряд других. В качестве основной проблемы этих детей следует считать большой разрыв между зрелым интеллектом и незрелой эмоциональной сферой.

В целом проведенные исследования особенностей одаренных подростков не позволяют нам полностью согласиться с Терманом, который считает, что одаренность определяет гармоническое развитие личности, включающее в себя хорошее физическое и психическое здоровье и высокую степень социальной адаптации. Обнаруженное в ходе исследования большое число внутренних барьеров не может позволить нам сделать вывод о гармоническом развитии их личности и доказывает острую необходимость поиска эффективных педагогических концепций обучения и воспитания одаренных детей, учитывающих их специфические особенности. Чрезвычайно актуальным становится рассмотрение их образования в рамках "педагогика одаренности", которая так и не получила статуса официальной науки.

Обучение, основанное на учете индивидуальных способностей детей, имеет свои исторические корни в России и связано с развитием науки педологии, теоретическую основу которой составили исследования М.Я.Басова, Г.Ш.Блонского, В.Н.Бехтерева, И.Гербарта, Я.А.Коменского, Ж.Ж.Руссо, Я.И.Шапира, А.М.Шуберта и др. В диссертации подробно рассматривается история педологических исследований в России до 1936 года и современные направления поддержки одаренности, связанные с реализацией президентской Программы "Одаренные дети".

Говоря о современной педагогической науке, следует подчеркнуть, что она рассматривает в качестве ведущей цели работы с одаренными детьми и подростками превращение их в одаренных взрослых. Предлагается сместить акценты с одаренности на личность самого школьника, с проблем взрослых на проблемы детей, с проблем развития некоторых качеств личности на проблемы создания условий для естественного онтогенеза. В качестве факторов эффективного развития рассматривается обретение подростком самого себя и гармонизация отношений "взрослый-подросток",

поскольку в этих условиях последний становится субъектом образовательной деятельности. В дидактических стратегиях обучения одаренных подростков выделяются: ускорение, углубление и качественное обновление содержания их образования, использование специальных методов, основанных на идеях личностно-ориентированного обучения. Среди этих методов в диссертации особо выделяется и подробно рассматривается метод развивающего дискомфорта. Разработанный в основном для младших школьников, этот метод может быть с успехом применен, на наш взгляд, для обучения одаренных подростков.

Основная цель работы с одаренными, согласно авторам метода, - формирование потребности и способности к реализации повышенных возможностей в творческой деятельности и самоопределении. Наличие большого числа внутренних барьеров требует повышения у одаренных подростков "психологического иммунитета" (толерантности к внешним барьерам). Метод развивающего дискомфорта в сочетании с развивающим комфортом обеспечивает формирование этого иммунитета, поскольку предполагает развитие у школьников способностей активно действовать в ситуациях повышенной трудности или временной неудачи.

Исследовав эмоции, вызывающие развивающий дискомфорт, мы пришли к выводу, что эмоция, которая, предшествуя учебной деятельности, активно влияет на нее, создавая развивающую ситуацию, - это тревога, поэтому она определена нами как значимый эмоциональный компонент внутреннего барьера. В соответствии с проведенными исследованиями термин "развивающий дискомфорт" был заменен на термин "развивающая тревога". С учетом этого стало актуальным рассмотрение тревоги как комплексного фактора, влияющего на личность одаренного подростка. На эмоциональную реакцию при ощущении внешнего барьера в учебной деятельности оказывает влияние не только тревога, как реакция непосредственно на этот барьер, но и общий тревожный фон, обусловленный пребыванием ученика в школе. Кроме того, на эту реакцию влияют особенности личности, индивидуальный характер взаимодействия с педагогами, рефе-

рентной группой и другими компонентами социального окружения.

Множество факторов, влияющих на формирование тревоги подростка, было разделено на те, которые действуют вне школы (социально-экономические, факторы общения со сверстниками и факторы общения с миром взрослых) и те, которые оказывают влияние непосредственно в ее стенах. К группе школьных факторов формирования тревоги (ФФТ) нами отнесены социально-культурные и регламентационные ограничители самовыражения личности, интерьер, помещения и дизайн учебного заведения, общение подростков, ситуации выбора в учебной деятельности и ряд других. Исследование показало, что наличие большого числа факторов формирования тревоги повышает тревожность как постоянное свойство личности поэтому не может не учитываться при организации педагогического взаимодействия, в процессе которого перед учеником ставятся внешние барьеры.

Школа, использующая в педагогической практике принципы барьерной педагогики, может стать фактором формирования тревожности учащихся. Исследования показывают, что далеко не всегда педагоги обращают внимание на первые признаки тревожного состояния школьников, поэтому в экспериментальной гимназии для снижения тревожности школьников проводились психотерапевтические и социально-адаптационные тренинги, эффективность которых подтверждена приведенными в диссертации данными.

В проектировании условий обучения одаренных подростков на основе барьерной педагогики учитывалась также нередко встречающаяся асимметрия полушарий мозга. Оказалось, что для большинства подростков, имеющих выраженное ведущее полушарие, существует внутренний барьер, связанный с необходимостью решать творческие задачи, требующие включения в действие одновременно двух полушарий. Было выдвинуто предположение о том, что преодолению этого барьера способствует классическая форма образования, которая предусматривает при отсутствии выраженной специализации обучения насыщение учебного плана разнооб-

разными учебными предметами, развивающими как левое полушарие, так и правое. На основе изучения особенностей организации учебно-воспитательного процесса в классической русской гимназии в диссертации сформулированы идеи современного гимназического образования и дано педагогическое обоснование его специфики.

Наряду с проблемами обучения одаренных подростков в диссертации рассмотрены также психолого-педагогические основы их воспитания, которое, как и обучение, может быть направлено на преодоление внутренних барьеров, интеллектуальный потенциал которых связан с осознанием противоречия между личностными потребностями и требованиями общества. Преодоление барьеров в воспитании отличается, по нашему мнению, от преодоления внешних барьеров в обучении, поскольку здесь особую роль играет согласование целей воспитания у воспитателя и воспитанника и достижение у последнего внутренней гармонии, которая характеризует психическое здоровье человека. Кроме того, воспитание не только избавляет от внутренних барьеров, но и формирует их. В качестве цели педагогической деятельности может служить формирование у воспитанников совести - внутреннего барьера, когнитивная составляющая которого обусловлена установками Супер-Эго. При этом внешним барьером воспитания чаще всего становится барьер нравственного выбора, проявляющийся в разнообразных педагогических ситуациях. Существует специфика постановки этих барьеров у одаренных детей и подростков, для которых характерна интеллектуализация и осмысление внешнего барьера, а также творческие проявления при его преодолении. Исходя из этого в диссертации сформулирован ряд педагогических требований, соблюдение которых повышает воспитательный результат образования одаренных подростков:

- эффективное воспитание должно опираться не на слова, а на творческую деятельность, в которой проявляются и последовательно снижаются внутренние барьеры личности;

- воспитание так же, как и обучение, должно учитывать и поддерживать потребности в самовыражении, которые присутствуют в личности любого человека;
- творческий процесс должен быть направлен на разрешение проблемы, осознаваемой как достаточно сложная и трудноразрешимая (максимальная высота внешнего барьера);
- основу организации творческой деятельности должно составлять учение о принципах построения, формах и методиках научного познания;
- результаты творческо-воспитательной деятельности должны иметь общественную оценку, которая подчеркивает их социальную значимость;
- воспитывающий творческий труд необходимо выстраивать в условиях полисубъектного взаимодействия, в котором принимают участие как взрослые, так и учащиеся;
- у школьников должно последовательно формироваться представление о значимости "объективного" творчества, которое опирается на предварительное глубокое изучение предмета творчества.

Одной из важнейших задач воспитания одаренных подростков в барьерной педагогике является формирование субъектности ученика, которое также идет путем преодоления внутренних барьеров. С учетом этого в диссертационном исследовании критикуется подход к созданию желаемого "образа ученика" как воспитательной модели. В противоположность "модельному" подходу в качестве цели воспитания одаренных подростков рассматривается развитие способности к проявлению одаренности в индивидуально и социально значимой деятельности без каких-либо изначально заданных параметров ее результата. Внутренним барьером в такой деятельности может служить противоречие между потребностью личности в самоактуализации и самосовершенствовании и реальными возможностями, сдерживающими эти проявления.

В процессе проведенного нами исследования в экспериментальной гимназии реализовывалась концепция личностно-ориентированного воспитания, важнейшей целью которой стало сохранение индивидуальности

подростка при формировании у него личностных качеств, характеризующих высокий уровень социализации. Основу воспитательной модели составляет совместное определение ценностей воспитания. Указанная идея конкретизирована в диссертации описанием модели деятельности классного руководителя по личностно-ориентированному воспитанию одаренных подростков.

В четвертой главе диссертации "Исследование развивающего эффекта барьерной педагогики при обучении и воспитании одаренных подростков" представлены результаты теоретического обоснования и экспериментального изучения развивающего эффекта образования, построенного в барьерной парадигме.

В разработанной нами концепции барьерной педагогики развитие понимается как последовательное освобождение человека от внутренних барьеров, препятствующих обучению и социализации индивида, как сознательное формирование субъектом собственной личности (самовоспитание) путем ликвидации внутренних барьеров. Разрушение внутреннего барьера достигается как за счет повышения уверенности в своих силах, так и за счет снижения эмоциональных реакций при оценке внешнего барьера. Проведенные экспериментальные исследования показывают, что сами учащиеся положительно оценивают влияние барьерной педагогики на развитие их личности с точки зрения подготовки к самостоятельной жизни.

Изучение индивидуальных характеристик школьников, обеспечивающих им успешность барьерного преодоления в учении, позволило выявить три качества личности, которые были определены нами как "триада барьерного преодоления", включающая волю, интеллект и мотивацию учебной деятельности и классифицировать учащихся по наличию у них двух из этих факторов (таблица 2).

Таблица 2

Классификация учащихся в барьерной педагогике по признаку наличия двух факторов из триады барьерного преодоления

<i>1</i> качество \ <i>2</i> качество	<i>Воля</i>	<i>Интеллект</i>	<i>Мотивация</i>
<i>Воля</i>	"Упорный тип". Барьерное преодоление невозможно		
<i>Интеллект</i>	"Нецелеустремленный тип". Деятельность проходит в низком темпе. Как правило, она связана с чувством долга. Ученик не видит личностного смысла в обучении	"Интеллектуал". Барьерное преодоление невозможно	
<i>Мотивация</i>	"Ограниченный тип". Барьерное преодоление низкорезультативно за счет недостаточного развития мыслительной деятельности. Совершаются многочисленные упорные попытки, но все они, как правило, оказываются безуспешными.	"Бездеятельный тип". Деятельность по преодолению барьера непродолжительна. При первых же неудачах ученика "опускаются руки"	"Мечтатель". Барьерное преодоление невозможно

В процессе изучения развития личности школьника в обучении, построенном в барьерной парадигме, было выяснено, что одновременно все три или даже два качества развиваются малоэффективно. Вместе с тем наличие любой пары качеств в процессе барьерного преодоления способствует более интенсивному развитию третьего (при наличии развитых интеллекта и мотивации эффективно развивается воля; при наличии развитых воли и интеллекта развивается мотивация; при наличии развитых мотивации и воли развивается интеллект). Данный вывод подтвержден результатами проведенного в гимназии лонгитюдного наблюдения, в котором изучалась динамика развития личности школьников.

В качестве интегрированного свойства ЛИЧНОСТИ подростка, обеспечивающего успешность обучения, выделена толерантность к внешнему барьеру, связанная со снижением негативного эмоционального фона, сопровождающего барьерное преодоление, что было также подтверждено в ходе наблюдений за выпускниками экспериментальной гимназии.

В результате проведенных исследований были сформулированы "Триада барьерного преодоления" (ТБП):

1. Триаду барьерного преодоления составляют три проявляющихся в деятельности качества личности: воля, интеллект и мотивация.

2. Все остальные качества, востребованные при преодолении внешнего барьера, могут рассматриваться как формируемые и развиваемые при условии развитых качеств ТБП.

3. При наличии и проявлении всех трех качеств ТБП деятельность по преодолению внешнего барьера осуществляется в условии отсутствия или существенного снижения внутреннего барьера.

4. При отсутствии или непроявлении двух или трех качеств из ТБП преодоление внешнего барьера оказывается невозможным из-за непреодолимого внутреннего барьера.

5. При проявлении двух развитых качеств из ТБП третье качество может интенсивно развиваться при условии, что деятельность по преодолению внешнего барьера продолжается.

6. Развитие качеств ТБП является условием формирования толерантности по отношению к внешнему барьеру.

В качестве важного фактора, влияющего на эффективность преодоления внешнего барьера, была выделена воля, которая проявляется в триаде как наиболее значимая характеристика личности. В ходе эксперимента было выяснено, что воля в барьерном преодолении востребована независимо от наличия или отсутствия мотивации к учебному труду. При изучении способности подростка к волевому усилию было обнаружено, что она находится в прямой зависимости от уровня осознания внутреннего барьера как препятствия преодолению внешнего барьера

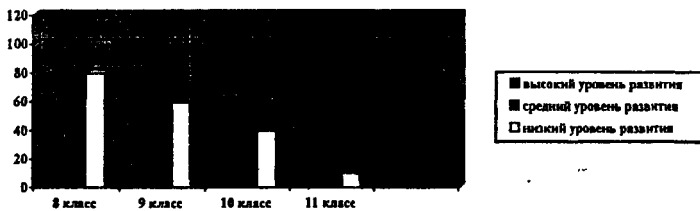
Наряду с развитием воли изучались также изменения в мотивации учебной деятельности одаренных подростков (мотив достижений). Эффективным с точки зрения ее формирования оказалось включение учащихся в деятельность при реализации принципов сотрудничества, когда ученику предлагают социальное взаимодействие, в котором удовлетворяются его

потребности в принятии группой. Проведенные в гимназии исследования показали, что мотивы выбора уровня выполнения задач (проведение контрольных срезов знаний с использованием заданий, основанных на таксономии учебных задач по Толлинговой) находились в прямой зависимости от уверенности ученика в успешности выполнения сложных заданий.

Наконец, в качестве еще одного из важнейших показателей эффективности учебной деятельности рассматривалась динамика интеллектуального развития подростков, которое оценивалось по их способности к решению проблем в любом виде деятельности, особенно в нестандартных условиях. Для анализа интеллектуальных способностей учащихся использовался подход Л.С.Выготского, позволяющий определять интеллект через способность к мышлению в новой ситуации. Развитие интеллекта по признаку увеличения данной способности отслеживалось в лонгитюдном наблюдении, в котором принимали участие педагоги экспериментальной гимназии. Оценивались такие когнитивные способности учащихся, как их умение логически мыслить, делать выводы, обобщения, способность к аналитико-синтетической деятельности, критическому мышлению, исследовательской деятельности, способность самостоятельно приобретать знания, умение отстаивать свои убеждения и вести дискуссию (диаграмма 1).

Диаграмма 1

**Динамика развития способности учащихся по критерию
"умение логически мыслить, делать выводы и обобщения"
на основе экспертных оценок**



Результаты исследования показали, что число учащихся, имеющих низкие способности, уменьшилось за четыре года обучения в 8 раз, а число учащихся, имеющих высокие способности, возросло в 2,5 раза. Сходные

показатели имела динамика возрастания общей толерантности учащихся к барьерному преодолению, которое фиксировалась на основе анализа выбора учениками сложных заданий в проверочных работах, проводимых по системе изучения степени обученности класса с использованием таксономии учебных задач.

Наряду с динамикой толерантности к внешнему барьеру в качестве показателя развития рассматривалось число осознаваемых внутренних барьеров, от которых подросток сумел избавиться. Средством осознания служила саморефлексия учебного труда, связанная с метакогнитивной оценкой процесса учения, а также с оценкой школьниками собственных возможностей по преодолению внешних и внутренних барьеров. Для исследования саморефлексии было использовано несколько методик, которые давали учащимся возможность осуществлять метакогнитивный контроль за собственной познавательной деятельностью, в том числе специально адаптированный для этих целей тест Куля.

При анализе действий подростка по преодолению внешнего барьера нами была выделена особенность поведения и реакций в зависимости от самооценки и установки по отношению к цели деятельности. Полученная схема была использована в тренинговых занятиях, где на ее основе каждый подросток имел возможность сознательно разобраться в индивидуальной 'Стратегии барьерного преодоления (схема 2).

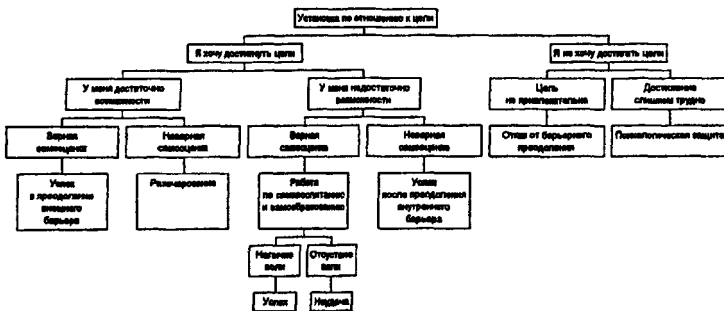


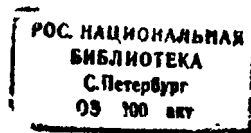
Схема 2. Зависимость результата барьерного преодоления от самооценки и самоопределения подростка

Анализ эффективности данной работы показал, что от 8 класса к 11 возможности саморефлексии и метакогнитивного контроля у гимназистов экспериментальной гимназии последовательно повышались, что подтверждено в диссертации результатами специального исследования

В качестве еще одного из показателей эффективности образовательной деятельности в барьерной педагогике нами рассматривалось формирование трудолюбия как свойства личности школьника, определяющего системное взаимодействие с внешним барьером. Для изучения мотивации труда дифференцированно изучалась любовь к учебному труду как процессу и привлекательность цели, которая может быть достигнута посредством труда. Было выяснено, что у большинства одаренных подростков трудолюбие имеет избирательный характер: они с удовольствием занимаются тем, что им нравится, ориентируясь одновременно и на процесс, и на результаты деятельности. Особую группу одаренных подростков составляли те, ведущим мотивом учебного труда которых выступало получение результата в форме внешней оценки. Для них было зафиксировано социальное давление семьи, которая требовала высоких результатов обучения, жестко контролируя успеваемость. Социальная значимость учебного труда, по нашим наблюдениям, значительно повышалась в том случае, если в качестве жизненной перспективы подростка выступало непрерывное образование, которое начинало восприниматься ими как условие развития личности и цель учения. Несколько сложнее осознавалась необходимость большого труда по получению разностороннего образования. В ходе исследования было выделено несколько стилей учебной деятельности одаренных подростков, существенно влияющих как на объективные результаты, так и на получение удовлетворения от процесса труда.

1. Стиль деятельности "виртуальный мир", характеризующийся отрешенным погружением в учебную деятельность и независимостью от внешней оценки.

2. Стиль деятельности "трудоголик", отличающийся системностью и приложением излишне больших усилий для достижения результата, в ко-



тором подростки пытаются найти компенсацию каким-либо собственным психологическим проблемам.

3. Стиль деятельности "аккуратист", характерный для подростков-девочек, рассматривающих учебный труд как обязанность, при этом тщательное исполнение всех требований учителя становится делом их чести.

4. Стиль деятельности "перфектный", характерный для подростков с истероидной акцентуацией, стремящихся в любом деле стать первым, что приводит к эмоциональной перегруженности их деятельности.

5. Стиль деятельности "творческий", связанный с избирательным отношением к творческим, выполняемым с удовольствием, и репродуктивным (игнорируемым) заданиям.

6. Стиль деятельности "бесшабашный", характеризующийся отсутствием какой-либо выраженной организации труда и системы учебной деятельности.

Исследование в целом подтвердило, что учебный труд Одаренных подростков осуществляется с удовольствием только в том случае, если носит творческий характер.

В пятой главе диссертации "Управленческие и методические аспекты сопровождения образовательной практики в парадигме барьерной педагогики" рассматривается влияние педагогической (управляющей) позиции учителя на эффективность барьерного обучения и воспитания одаренных подростков.

Оказалось, что при реализации принципов барьерной педагогики большинство учителей видят свою основную воспитательную функцию в повышении "уровня социализации" подростков, под которой ими понимается повышение адаптивности в социальной среде. Нередко управляющая позиция педагога способствует превышению допустимых пределов развивающей тревоги. Выделено несколько форм педагогического воздействия, повышающих "неразвивающую" тревогу подростка: неприемлемые обращения учителя к ученику; подчеркивание какой-либо негативной или позитивной черты его внешности; сравнение и выделение некоторых подро-

стков из группы товарищей за большие успехи; длительные трансактные стимулы в форме "воспитательной проработки" и ряд других.

Важный материал для анализа состояния ученика в образовательном процессе, базирующемся на принципах барьерной педагогики, дает представленный в диссертации трансактный анализ взаимодействия с учителем. В частности, как показало исследование наибольший психологический дискомфорт у подростков вызывают трансактные стимулы от "родителя" к "ребенку".

Особое внимание в диссертации уделено проблеме критериев и способов оценки образовательной деятельности. Проведенное исследование показало, что в оценке качества обучения учащихся и работы учителя при реализации принципов барьерной педагогики целесообразно наряду с нормативно-целевым подходом, в основе которого лежит ориентировка на заранее заданный педагогический результат, использовать процессуальный подход, основанный на системно-генетическом анализе образовательной практики. В основу процессуального подхода в оценке качества образования нами был положен анализ процесса становления личности учащихся. Для этих целей была разработана и описана в диссертации модель оценки качества образования, учитывающая объективную и субъективную составляющие результата обучения и воспитания.

Проведенные в гимназии исследования привели также к выводу о необходимости использования специфических форм управления педагогическим персоналом учебного заведения, осуществляющего образовательную деятельность в парадигме барьерной педагогики. Ведущий принцип управления в этом случае - построение внешнего барьера (постановки конкретной задачи) перед каждым сотрудником учреждения и оценка его труда на основе анализа происходящих в его педагогической практике и в нем самом, как профессионале, изменений. До каждого сотрудника целесообразно доводить критерии оценки результатов его работы, как в процессуальном, так и в нормативно-целевом подходе, что выполняет при определенных условиях функцию внешнего барьера. Право разработки так-

тики преодоления барьера остается за педагогом, а сам факт его преодоления позволяет существенно ослабить или избавиться от внутреннего барьера. Таким образом, происходит развитие личности и профессиональной компетентности учителя, его творческих способностей. Об этом свидетельствуют приведенные в диссертации данные о качественном составе и достижениях педагогов экспериментальной гимназии.

Наконец, одним из организационно-управленческих условий, обеспечивающих эффективное внедрение принципов барьерной педагогики в управление образовательным учреждением, является делегирование управленческих полномочий директором школы его заместителям, руководителям среднего звена и рядовым сотрудникам.

Особое внимание в ходе исследования было уделено вопросам повышения квалификации педагогов по проблеме барьерной педагогики.

При подготовке учителей на курсах в Новгородском региональном центре развития образования изучался опыт работы с одаренными подростками в различных учебных заведениях Великого Новгорода и области. На основе анализа этого опыта была проведена классификация учителей, использующих технологии развивающего обучения.

Первую группу составляли педагоги, работающие в среднем и старшем звене по развивающим технологиям и ссылавшиеся для теоретического обоснования своей деятельности на концептуальные дидактические положения Л.В.Занкова, которые тот называл дидактическими принципами развивающего обучения.

Во вторую группу вошли те, кто опирается в первую очередь на развивающее содержание существующих учебников без выраженного изменения методов обучения.

К третьей группе отнесены учителя, самостоятельно разрабатывающие учебные курсы и программы, которые проходят экспертизу в соответствующих экспертных советах. Большая часть этих педагогов также изменяет только содержание своего учебного предмета, как правило перегружая его теоретически.

Четвертая группа - это педагоги, профессиональная деятельность которых носит выражено творческий характер, связанный с пересмотром и апробацией существующих программ для обучения одаренных учащихся с самостоятельной разработкой технологии их обучения. Эти педагоги пересматривают и адаптируют существующие программы для обучения одаренных учащихся, самостоятельно разрабатывая технологии их обучения.

Контент-анализ аннотаций педагогического опыта позволил зафиксировать основные проблемы, относящиеся к различным группам педагогов в их работе с одаренными подростками и выделить вопросы, требующие специального рассмотрения в ходе повышения квалификации:

- диагностика наличия и уровня внутреннего барьера учащихся;
- технология моделирования внешних барьеров;
- методическая разработка способов построения барьера на каждом этапе изучения учебного материала;
- помощь в планировании самостоятельной деятельности ученика с учетом индивидуального стиля его учебного труда;
- разработка критериев оценки учебного труда.

В диссертации приведены также данные, характеризующие отношение педагогов к новым педагогическим идеям и приверженность их современным технологиям обучения. Выявлено, в частности, что большинство учителей, считающих, что они используют развивающее обучение, плохо ориентируются в его теории. Тем не менее результаты их работы вполне соответствуют современным требованиям и могут быть высоко оценены как в процессуальном, так и в нормативно-целевом анализе. Очевидно, работая в технологиях традиционного обучения, они пытаются применять разнообразные приемы и методы педагогической деятельности из современных развивающих и личностно-ориентированных технологий, создавая тем самым собственную технологию, которой нередко недостает философского, психологического и научно-педагогического обоснования. Результат такого подхода к проектированию педагогической деятельности мы назвали педагогической эклектикой.

Для того чтобы помочь педагогам в научном обобщении собственного опыта, на курсах повышения квалификации по программе "Педагог-исследователь" учителям высшей категории предлагалось самостоятельно концептуализировать и описать свой педагогический опыт в различных парадигмальных основаниях (традиционное обучение, развивающее обучение, альтернативное обучение свободного развития и др.). Среди авторских подходов к развивающему обучению педагоги знакомились и с барьерной педагогикой.

Еще более эффективной оказалась работа по обучению педагогов непосредственно в экспериментальной гимназии. В диссертации представлен опыт последних семи лет организации методической работы по теме "Теоретические основы барьерной педагогики и практика ее применения". В процессе этой работы гимназия участвовала в трех экспериментах, утвержденных на уровне экспертного совета областного комитета по образованию:

- "Традиция" (1997-1998 гг.) - эксперимент по изучению и использованию в практической образовательной деятельности элементов классического гимназического образования.
- "Методика балльного измерения объективной составляющей качества образования на основе системы Симонова-Беспалько с использованием гимназического компонента" (1998-2002 гг.) - в процессе этой экспериментальной деятельности разрабатывались измерители качества образования в условиях обучения с использованием принципов барьерной педагогики.
- "Создание дидактической системы обеспечения освоения учащимися государственного стандарта образования в парадигме барьерной педагогики" (2002-2006 гг.) - в процессе этой работы планируется разработать дидактические методы подготовки учащихся к сдаче Единого государственного экзамена с использованием барьерной педагогики как парадигмально-го основания педагогической практики.

Результаты экспериментальной работы публикуются в выпускаемом гимназией научно-педагогическом сборнике "Наставник" За годы выпуска этого сборника было написано более 200 статей практически всеми педагогами гимназии.

Об эффективности методической работы свидетельствуют также приведенные в диссертации данные о повышении статуса педагогов гимназии (за последние пять лет работы более 90% из них получили высшую квалификационную категорию, около 30% получили удостоверения "Педагог-исследователь", на базе гимназии открыто около 20 методических и консультационных центров, с 1997 по 2003 год проведено 27 семинаров и творческих встреч с педагогами и руководителями образовательных учреждений Новгородской области).

В заключении работы подведены итоги исследования. Отмечено, в частности, что, поскольку любая парадигма является междисциплинарной, существенная часть диссертации была посвящена психологическим исследованиям, которые дали возможность теоретически обосновать эффективность барьерной педагогики и объяснить эффект "развивающего дискомфорта". Кроме того, результаты психологических исследований подтвердили необходимость особого педагогического внимания к тревоге как неизбежному спутнику образования одаренных подростков.

Несмотря на нашу приверженность барьерной парадигме, отмечено, что полученные в исследовании данные позволяют давать рекомендации по ее использованию только для обучения определенной возрастной (подростки) и интеллектуальной (одаренные) группы учащихся. В качестве возможных дальнейших направлений исследования определены: анализ обоснованности применения ранней профилизации для обучения одаренных подростков; изучение эффективности применения барьерной педагогики в массовой школе и определение уровня оптимального развития каждого свойства личности школьника в триаде барьерного преодоления.

В приложениях к диссертации представлены материалы, отражающие научно-методические аспекты образовательной практики в парадигме барьерной педагогики.

По проблеме опубликовано 38 работ общим объемом 63 пл. Основные положения диссертации изложены в следующих публикациях:

I. Статьи, опубликованные в рецензируемых журналах, состоящих в перечне **ВАК РФ**

1. Гормин А.С. Внутренние барьеры личности подростков и их учет в учебной деятельности // Народное образование. - М., 2003. - № 6 (электронная версия) 0,5 пл.

2. Гормин А.С. Барьерная педагогика-педагогика обучения одаренных подростков // Интеграция образования. - Саранск, 2003. -№ 4. - с.103-108.

II Монографии

1. Гормин А.С. Дидактическая модель классического образования в условиях современной гимназии : Монография. - Великий Новгород: РЦРО, 2001.-60 с.

2. Гормин А.С. Теоретические основы обучения и воспитания детей в парадигме барьерной педагогики : Монография. - Великий Новгород: РЦРО.-108 с.

3. Гормин А.С. Психологические основы барьерной педагогики. Теория развивающего образования одаренных подростков: Монография. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. - 288 с.

4. Гормин А.С. Факторы формирования тревоги у подростков в инновационном учебном заведении Автореф. дис.... канд. психол. наук. - М.: МГУ, 1997.-24 с.

III Статьи и тезисы

1. Гормин А.С. О некоторых направлениях исследования личности гимназистов в 1996-67 году // Наставник - Новгород, 1997. - с. 2-8.

2. Гормин А.С. Концепция развивающего обучения старшеклассников

в условиях устойчивой положительной адекватной мотивации обучения // Наставник 2. - Великий Новгород, 1998.- с. 4-6.

3. Гормин А.С. Личностно ориентированное воспитание, как условие гуманизации учебно-воспитательного процесса // Наставник 3 - Великий Новгород: НРЦРО, 1999. - с. 5-9.

4. Гормин А.С. КИТСУ - Критерии интеллектуальности и качества образования // Наставник 4. Качество образования? Качество образования... Качество образования! - Великий Новгород: НРЦРО, 2000. - с.57.-Рормин А.С. О взаимосвязи критического и творческого мышления // Наставник 5. Психолого-педагогический аспект проблемы развития критического мышления школьников. - Великий Новгород: НРЦРО, 2001. - с. 4-7.

6. Гормин А.С. О преемственности педагогических технологий в школе и вузе // Наставник 5. Психолого-педагогический аспект проблемы развития критического мышления школьников. - Великий Новгород: НРЦРО, 2001. -с. 25-40.

7. Гормин А.С. Психологизация образовательной среды как одна из ведущих задач современного этапа развития практической педагогики // Проблемы и опыт психологизации образовательной среда в муниципальной системе образования / Под ред. А.СГормина. - Великий Новгород, Боровичи, 2000. - с. 4-7.

8. Гормин А.С. Из опыта проведения межпредметных уроков по психологии и литературе в 10 классе // Проблемы и опыт психологизации образовательной среда в муниципальной системе образования / Под ред. А.СГормина. - Великий Новгород, Боровичи, 2000. - с. 39-43/3 (в соавторстве).

9. Гормин А.С. Концепция развивающего обучения старшеклассников в Первой университетской гимназии имени академика В.В.Сороки // Гимназическое образование в Великом Новгороде. История. Традиции. Сове-

менность. - Великий Новгород: НРЦРО, 1999. - с. 14-25.

10. Гормин А.С. Качество школьного образования: проблемы и методы оценки // Педагогический вестник. - Боровичи, 2000. - № 7/8. - с. 12-16.

11. Условия преодоления взрослого эгоцентризма, как фактора психолого-педагогической диагностики // Педагогический вестник. - Боровичи, 2001.-Хя 11/12. - с. 48-50.

12. Гормин А.С. Школьный научно-методический семинар как форма повышения квалификации педагогов//материалы научной конференции "Педагогическое образование: история, проблемы, перспективы". - Великий Новгород: НовГУ, 1998.- с.102-109

13. Гормин А.С. Влияние трансактных стимулов педагогического воздействия на эмоцию тревоги подростков // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. - Великий Новгород: НовГУ, 1997.-№ б.-с. 14-17.

14. Гормин А.С. Портрет одаренного школьника в гимназическом интерьере // Наставник 6. / Сост. А.СГормин. - Великий Новгород: НРЦРО, 2002.-с. 4-8.

15. Гормин А.С. Дивизиональная форма управления инновационным учебным заведением // Ментор. - Великий Новгород, 2002. - № 1. - с. 150-155.

16. Гормин А.С. Некоторые размышления по поводу данных, полученных на ЕГЭ // Ментор № 3. - Великий Новгород, 2002. - с. 23-26/2 (в соавторстве).

17. Гормин А.С. Парадигма барьерной педагогики, как дидактическое основание построения модели обучения в последипломном образовании // Вариативность подходов в экспериментальном моделировании системы профессионального образования сборник научных статей. - Великий Новгород: РЦРО, 2002. - с. 150-175.

18. Гормин А.С. Модернизация образования в опытно-

экспериментальной деятельности гимназии // Наставник 7. Модернизация образования: школьный уровень. - Великий Новгород: РЦРО, 2003. - с. 5-10.

19. Гормин А.С. Концепция оценки качества образования в Первой университетской гимназии имени ак. В.В.Сороки в парадигме системно-генетического подхода. // Наставник 7. Модернизация образования: школьный уровень /Автор- составитель А.С.Гормин. - Великий Новгород: РЦРО, 2003.-с. 11-18.

20. Гормин А.С. Психологические особенности коммуникативных барьеров у выпускников школы // Ученые записки института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. - Вып. 5. - Великий Новгород: НовГУ, 2003. - с. 100-104.

21. Гормин А.С. Дидактические аспекты обучения в Первой университетской гимназии имени академика В.В.Сороки // Великий Новгород - город университетский. - Великий Новгород: НовГУ. - с. 65-68.

22. Гормин А.С. О феномене педагогической эклектики в образовательной практике // Психолого-педагогические проблемы развития современного образования Материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Брянск, 2003. - с. 17-19.

23. Гормин А.С. Из опыта проведения межпредметных уроков // Лицейское и гимназическое образование. - М., 1998. - № 5. - с. 9-14/4 (в соавторстве).

24. Гормин А.С. Шестибалльная шкапа оценок: оцениваем не количество, а качество // Директор школы. - М., 2004. - № 3. - с. 40-43.

25. Гормин А. С Что такое барьерная педагогика? // Наставник 8. Экологические аспекты барьерной педагогики /Автор- составитель. А.СГормин. - Великий Новгород: НРЦРО, 2004. - с. 4-11. (общий объем сборника 4 пл.)

26. Гормин А.С Экологическая педагогика, экологичная педагогика и психопедагогика // Наставник 8. Экологические аспекты барьерной педагогики /Автор- составитель А.СГормин. - Великий Новгород: НРЦРО, 2004. - с. 11-14/2 (в соавторстве).

27. Гормин А.С. Профилактика алкоголизма и наркомании в гимназии // Наставник 8. Экологические аспекты барьерной педагогики / Автор-составитель А.СГормин. - Великий Новгород: НРЦРО, 2004. - с. 38-42/3 (в соавторстве).

28. Гормин А.С. Экологические предпосылки самоактуализации школьников во внеурочной деятельности // Наставник 8. Экологические аспекты барьерной педагогики / Автор-составитель А.СГормин. - Великий Новгород: НРЦРО, 2004. - с. 57-61/3 (в соавторстве).

29. Гормин А.С Зона ближайшего развития и литературное образование. Размышления психолога//Наставник 8. Экологические аспекты барьерной педагогики /Автор составитель А.СГормин. - Великий Новгород: НРЦРО, 2004. -с. 65.

30. Гормин А.С Современные русские яппи и школа для них // Ученые записки института непрерывного педагогического образования. - Выпуск 6: В 2-х кн. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. - Кн. 1. - С 291-295



Лицензия ЛР № 020815 от 21.09.98

Подписано в печать 09.10.2004. Объем 1,3 ч. л. Тираж 100 экз.

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

173003, Великий Новгород, Б.Санкт-Петербургская, 41.

Оригинал-макет изготовлен в ИНПО НовГУ.

173002, Великий Новгород, Чудинцева, 6.

Отпечатано в фирме "Бумеранг".

173001, Великий Новгород, Стратилатовская, 15.

№ 19517.