

Кондратьев Сергей Владимирович

УДК 159.923.2

**СТАНОВЛЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ
УЧАЩЕГОСЯ В ОБУЧЕНИИ**

Специальность – педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора философии в области психологии

Сергиев Посад – 2014

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы диссертационного исследования. Для большинства психологических теорий и концепций личности основой является материалистическое мировоззрение, реализуемое в естественнонаучных парадигмах. При этом принимается во внимание, как правило, лишь одна сторона жизни человека, связанная с природной основой его сущности. За границами рассмотрения остается внутренняя противоречивость субъективного самобытия человека, во многом связанная с проявлением его духовности.

Это приводит к потере иных измерений существования, к разрыву между обучением человека – и его духовно-нравственным развитием. С другой стороны, в педагогической психологии накоплено достаточное количество основательно разработанных теорий обучения и воспитания, чтобы можно было говорить о появлении и развитии **персонифицированного обучения**, т.е. такого особого типа обучения, который был бы направлен на развитие интегративной субъектности человека.

Связь работы с научными программами, планами, темами. Диссертационное исследование согласуется с комплексной научно-исследовательской темой кафедры христианской психологии Частного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный гуманитарный институт социального управления» – «Основы общепсихологических знаний».

Вышесказанное обуславливает значительную по масштабам **проблему** нашего исследования, направленную на создание теории и разработки психологического обеспечения (включающей закономерности, механизмы, условия, модели и др.), в которой определялись бы феноменология, архитектоника, периодизация развития некой психологической реальности, интегрирующей в себе онтологическую целостность физического и метафизического характера, и выстраивался бы особый вид обучения, направленный на целенаправленное становление такой психологической реальности.

Цель диссертационной работы заключается в разработке психологической концепции становления интегративной субъектности учащегося в персонифицированном обучении.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд **исследовательских задач**:

1. В результате теоретико-методологического анализа проблемы обосновать целесообразность подхода к определению человеческой сущности через физические и метафизические онтологические целостности и несводимости духовного и природного в человеке, разработать понятийный аппарат, обобщив исследовательские процедуры и методы.

2. Определить категориальный состав и раскрыть психологическое содержание интегративной субъектности человека как формы самобытия личности и социального индивида, основывающуюся на духовно-детерминированных (метафизических) и природно-детерминированных (физических) онтологиче-

ских целостностях, представить ее феноменологию, структуру и уровни развития.

3. Обосновать персонифицированное обучение как особый вид обучения, обеспечивающий становление интегративной субъектности учащихся.

4. Выявить психологические закономерности становления интегративной субъектности учащихся в персонифицированном обучении.

5. Разработать психологическую модель персонифицированного обучения, включающую психологические типы педагогов и учащихся, педагогическое взаимодействие, технологии обучения.

6. Экспериментально проверить эффективность реализации психологической модели персонифицированного обучения в духовно-нравственном и интеллектуальном развитии учащихся в контексте становления интегративной субъектности.

Объект исследования – становление субъектности человека в педагогическом процессе.

Предмет исследования – психологические основы становления интегративной субъектности учащегося в персонифицированном обучении.

Источниковедческую базу исследования составили философские и психологические исследования в области субъектности человека. В настоящее время субъектный подход приобретает статус методологического принципа, и одновременно является предметом изучения. Вместе с тем, традиционное психологическое понимание природы субъекта зачастую связано лишь с отношением человека к себе (и другим) как к деятелю, инициатору и источнику различных видов предметной и, в частности, педагогической деятельности. При этом субъектность (как овладение деятельностью) выступает одной из многообразных характеристик личности и является менее общим образованием по отношению к личности.

Рассмотрение субъектности как психологического образования, выходящего за границы личности, как системообразующего качества человеческой психики, имеет место в религиозной философии и гуманитарной психологии. В этом случае субъекту придается глубокий метафизический смысл. По мнению В.В. Зеньковского, в субъектности человека реализуется «метафизическая личность» как духовная ипостась, наиболее целостно проступающая в индивидуальности, т.е. субъектность человека имеет духовную детерминацию.

Теоретико-методологической основой исследования выступили: концептуальные положения В.В. Зеньковского о сущности и структуре личности; гуманитарная психология (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, А.А. Гостев, Ю.М. Зенько, А.А. Остапенко, Т.В. Склярова, Т.А. Флоренская, С.А. Шеховцова, Ж.-К. Ларше, Дж. Перри и др.); антропологический подход в психологии (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и т.д.); когнитивная психология (Дж. Брунер, В.Н. Дружинин, Э. Лоарер, Дж. Миллер, У. Найссер, Дж. Ройс, Р. Солсо, М.А. Холодная), психология субъекта (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, К.Д. Ушинский и др.) фундаментальные поло-

жения философии и психологии о развитии личности и ее жизненном пути (К.А. Абульханова, Л.И. Анцифирова, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Б.П. Вышеславцев, В.В. Зеньковский, А. Камю, П. Сартр, Г.П. Федотов, Г.В. Флоренский, С.Л. Франк, В. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдегер, К. Ясперс и др.), философские и психологические идеи о смыслах человеческого бытия, свободе, любви, творчестве (Н.А. Бердяев, Б.С. Братусь, Б.П. Вышеславцев, В.В. Зеньковский, Ю.В. Линник, Г.П. Федотов, Э. Фромм и др.), философско-психолого-педагогический подход С.И. Гессена к ценностно-целевой ориентации, построению содержания и организации процесса школьного образования. Также обращалось внимание на исследования духовной культуры и духовных ценностей (С.А. Анисимов, Н.А. Бердяев, Б.П. Вышеславцев, В.П. Зинченко, И.В. Киреевский, А.Ф. Лосев, П.А. Сорокин, Г.П. Федотов, Г.В. Флоренский, А.С. Хомяков, Н.Е. Шафажинская и др.), закономерностей духовного становления личности (В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Т.И. Петракова, Н.И. Пирогов, И.А. Соловцова, В.С. Соловьев, Г.В. Флоренский, С.Л. Франкл, П.Д. Юркевич и др.), духовности с позиции диалогизма в воспитании духовности через глубинное общение (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев и др.).

Методы исследования. Основные методы исследования включали в себя: системный анализ, моделирование, проектирование, экстраполяцию, комплекс эмпирических методов, объединенных в рамках констатирующего и формирующего эксперимента (наблюдение, опрос, тестирование, анализ продуктов деятельности).

Для решения экспериментальных задач применялись: методики психологической готовности к школьному обучению: «Графический диктант», «Образец и правило», «Лабиринт» (Е.И. Рогов), методика «Социальной зрелости» (Я. Йирасика); модификация методики Л.А. Венгера «Восприятие предмета»; методика «Исключение слов» (Е.И. Рогова); фигурные формы теста творческого мышления П. Торренса для дошкольников и школьников; «Школьный тест умственного развития» (ШТУР); тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Также в качестве диагностического инструментария применялись авторские методики «Наблюдение и анализ взаимодействия педагога и учащихся на занятии», методика, нацеленная на изучение социальных аттитюдов «Пять основных качеств современного человека»; тест альтруистических ассоциаций (ТАА), позволяющий диагностировать нравственно-смысловые конструкторы у учащихся; проективный тест «Сказка Петушок», нацеленный на определение уровней и форм личностного развития.

Использовались методы математического моделирования на основе методов «Неметрическое многомерное шкалирование» и «Корреляционно-регрессивный анализ». При обобщении и анализе эмпирических материалов применялись методы статистической обработки данных с применением статистического пакета «EXCEL», «STADIA версия 4.52».

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем:

впервые:

– предлагается подход к пониманию человека как субъективной реальности, когда имеют место две заданные от рождения человеческие целостности: индивидуальность (духовно-детерминированная) и индивид (природно-детерминированная);

– описана структурная организация социальной сущности человека в виде ценностно-ориентационной, интеллектуальной и коммуникативной сфер;

– выявлены психологические механизмы личностного развития учащихся в персонифицированном обучении;

– охарактеризованы уровни развития личности и социального индивида в контексте анализа категорий сознания и социальной идентификации;

– представлено персонифицированное обучение в виде системы целенаправленного становления интегративной субъектности человека в педагогическом процессе, включающей в себя социально-психологические и психолого-педагогические закономерности;

– разработана оригинальная методика наблюдения и анализа педагогического взаимодействия у учителей различных психологических типов;

уточнены и дополнены:

– представления о типологии педагогов и учащихся;

– сведения о периодах персонифицированного обучения в зависимости от ведущей интеллектуальной активности учащихся;

– данные о психологических закономерностях педагогического взаимодействия;

– методологические принципы и технологии персонифицированного обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке новых для теории человека и личности концептуальных положений, определяющих субъектность человека в контексте интегративного подхода во взаимосвязи естественнонаучных и гуманитарных взглядов; в обогащении педагогической психологии и психологии развития новым подходом к определению уровней развития личности и социализированного индивида, ориентированным на категории сознания и социально-групповой идентификации; в уточнении дефиниции личности; в разработке психологической модели персонифицированного обучения, ориентированной на построение педагогического процесса как целенаправленного становления интегративной субъектности.

Практическая значимость работы определяется тем, что его результаты могут быть использованы в преподавании психолого-педагогических и религиозно-педагогических дисциплин в светских и духовных учебных заведениях,

Отдельные положения работы будут использоваться для проведения семинаров и спецкурсов, посвященных христианской психологии. Настоящее исследование также может быть использовано для разработки учебно-программного материала, методических пособий и рекомендаций по организации персонифицированного обучения в школе.

Апробация результатов диссертации проводилась в ходе изложения докладов, которые обсуждались на международных, всероссийских, региональных и межрегиональных научных и научно-практических симпозиумах, конференциях, семинарах: «Модернизация организации и содержания профессионального образования: теория, методология, методика» (Москва, МГУТУ, 18.11.2010 г.); «Психология нравственности и религия: XXI век» (Москва, МГПУ, 16.11.2011 г.); «Казачья молодежь. Проблемы и перспективы развития казачьего образования» (Москва, ЕАОИ, 21.04.2012 г.); «Духовные основы русской культуры: изучение и преподавание в высшей и средней школе» (Москва, МГОУ, МОО «Союз православных женщин», НИЭЦ «Наука и Слово», 26.03.2012 г.); «Актуальные проблемы преподавания психолого-педагогических дисциплин в современных условиях» (Руза, МОФ Московского университета МВД России, 24.04.2013 г.); I Съезд казачьих духовников (Москва, Храм Христа Спасителя, 05.12.2013 г.), «Высшее казачье образование: духовно-нравственный аспект» (МГУТУ, 28.01.2014 г.), «Русская традиционная культура – история и перспективы». АГиОН, НГИСУ, РОДК. Сергиев Посад, 23.02.2014 г.).

По итогам апробации получено 12 актов внедрения результатов исследования. Соискатель руководит семинаром «Психология образования» на Высших Богословских курсах при Московской Духовной Православной академии. Научные идеи автора получили отражение в четырех кандидатских диссертациях по педагогической психологии, выполненных и защищенных под его научным руководством.

Разработана, апробирована и внедрена программа организационно-психологического обеспечения становления интегративной субъектности учащихся в персонифицированном обучении, которая нашла конкретное применение: а) в практикуме ««Развития мышления детей младшего школьного возраста»; б) «Тренинг интернальности для подростков»; в) в построении занятий по различным учебным дисциплинам начальной, основной и старшей общеобразовательной школы на основе «когнитивного диссонанса»; г) в издании учебно-методических пособий с изложением основных идей диссертационного исследования.

Публикации. Содержание основных научных результатов диссертационного исследования отражено в пяти монографиях и двадцати девяти научных статьях.

Структура диссертации соответствует логике научного исследования, обусловлена целью и задачами работы. Работа состоит из введения, пяти глав, выводов и библиографии. Общий объем диссертации насчитывает 403 страницы. Основной текст диссертации составляет 368 страниц, список библиографии насчитывает 516 наименований.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** представлена актуальность диссертации, ее научная новизна, определены цель и задачи исследования, ее объект и предмет, охарактеризована методологическая основа и методы, раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, приводятся данные об апробации результатов исследования, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В **Разделе 1 «Философско-психологические основы становления интегративной субъектности»** рассматривается субъектность человека как психологическая проблема, обосновывается необходимость научного поиска в соответствии с развитием психологической науки, дается обоснование природному и духовному как заданным субстанциональным основам человека, характеризующим его как объективную реальность, и душевному подлежащему онтогенетическому развитию, и представляющему собой субъективную реальность в человеке.

В *главе 1.1 «Душа как объект научно-психологического исследования»* было показано исходное основание исследования, которым выступает идея христианской метафизики о двух субстанциональных основах человеческой сущности: духовной (метафизической) и природной (физической). Данная идея находит свое отражение в закономерности «взаимосвязи и амбивалентности природного и духовного в становлении человека как субъективной реальности».

В *главе 1.2 «Субъектность в контексте интегративного подхода»* проводится обоснование дифференцированного подхода к таким духовно-детерминированным и природно-детерминированным психологическим феноменам, как личность и социальный индивид. Они и образуют интегративную субъектность, проявляющуюся в сознательном (*рефлексивном*) и бессознательном (*арефлексивном*) самобытии человека.

В трактовке личности имеет место развитие концептуальных положений В.В. Зеньковского о метафизическом и эмпирическом слое. Исходя из выше сказанного, личность человека в настоящем диссертационном исследовании, с определенной долей условности, рассматривается в виде трех модификаций: «Личность Адама», «Личность современного человека» и «Личность Иисуса Христа»

Особое внимание обращается на то, что для эмпирической личности современного человека эмпирическая личность Иисуса Христа выступает не только идеалом, но и путем личностного развития, когда смыслом жизни и основной ценностью выступает стремление к Богу. В этой связи возникает необходимость определения психологических механизмов, детерминирующих такое личностное развитие современного человека. Это можно сделать лишь в том случае, если разобраться в вопросе душевных изменений, возникших в результате грехопадения Адама, выявить душевные новообразования.

Таким образом, личность в настоящем исследовании рассматривается, прежде всего, как эмпирическая личность современного человека. Метафизическая личность трактуется в данном случае как индивидуальность, как онтологическая целостность, в основе которой лежат духовные предрасположенности (задатки), определяющие духовную уникальность, неповторимость, духовную непохожесть человека на других людей (В.В. Зеньковский). Таким образом, личность современного человека – это продукт онтогенеза индивидуальности в результате воздействия на последнюю социальной среды. В личности самобытие человека представляется в осознании себя субъектом, отличным от других. Таким образом, уровень развития личности определяется степенью развития сознания (*рефлексивного сознания* – В.И. Слободчиков). При этом сознанию придается глубокий метафизический смысл, оно определяется через «дематериализацию», «отрицание материей самой себя» (Г. Гегель, Ю.В. Линник, В.В. Зеньковский и др.).

Социальный индивид в составе интегративной субъектности представляет собой субъекта социального бессознательного. Его возникновение связано с развитием индивида как природно-детерминированной онтологической целостности, обладающей родовыми генотипическими признаками. В индивиде имеют место задатки, воздействуя на которые социальная среда развивает типологические и типические особенности человека.

Процесс становления социального индивида во многом детерминирован индивидуальными свойствами человека, среди которых типические свойства занимают одно из ведущих мест. При этом основу типического социального индивида составляет взаимосвязь особенностей индивида и социальной ситуации его существования. Другими словами, речь может идти о типических особенностях субъектов поведения, общения и т.д.

В главе 1.3 «*Структурная организация интегративной субъектности*» проводится выделение параметров, согласно которым возможно было бы построение структурной организации личности и социального индивида. Исходя из реализации рефлексивного и арефлексивного в социальной активности человека (поведении, общении, познании, деятельности), при построении структурной организации субъектности у автора вызвали интерес «экзистенциальные потенциалы» субъекта (М.С. Каган, Н.И. Шевандрин и др.). Согласно им можно выделить социально-психологические сферы, составляющие структурную организацию личности и социального индивида, а именно: ценностно-ориентационную, интеллектуальную и коммуникативную.

Ценностно-ориентационная (аксиологическая) сфера интегративной субъектности характеризуется системой ценностей нравственного и морального порядка. Нравственные ценности, прежде всего, затрагивают духовность человека и определяют личностное бытие. Моральные же выражаются в виде моральных норм (правил поведения социального большинства) и носят как сознательный, так и бессознательный характер, т.е. определяют как личность, так и социальный индивид.

Интеллектуальная сфера интегративной субъектности характеризуется особенностями индивидуального интеллекта. Рассмотрение данной сферы в настоящем исследовании осуществляется с позиций структурно-интегративной концепции интеллекта, разрабатываемой М.А. Холодной. В качестве дефиниции интеллекта выступает его понимание как особой формы организации индивидуального ментального опыта в виде наличных ментальных структур. Применительно к интегративной субъектности этот опыт может проявляться как на сознательном, так и на бессознательном уровне. В первом случае он характерен для личности, во втором – для социального индивида

Коммуникативная сфера интегративной субъектности проявляется через вербальное и невербальное общение и определяется формами, характером, прочностью контактов, устанавливаемых человеком с другими людьми.

В главе 1.4 «Уровни развития личности и социального индивида» автором выделяются уровни развития личности (эгоцентрический и альтруистический), на каждом из них осуществляется нравственный выбор, реализуемый в поведении человека. Однако имеет место и уровень развития рефлексивного сознания, когда нравственный выбор еще не совершен. Этот уровень личности следует назвать инфантильным (или примитивным). Следовательно, можно говорить о трех уровнях развития личности: инфантильном, эгоцентрическом и альтруистическом.

Инфантильная личность характеризуется невысоким уровнем развития рефлексивного сознания (*С позиции антропологического подхода В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева имеет место «полагающая» и «сравнительная» формы рефлексии*). Здесь далеко не всегда соотносятся способности и возможности их реализации.

Эгоцентрическая личность в сравнении с инфантильной личностью адекватно соотносит свои способности и возможности (*С позиции антропологического подхода В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева на данном уровне развития личности имеет место «определяющая» и «синтезирующая» формы рефлексии*). Особенностью ценностно-ориентационной сферы эгоцентрической личности выступают противоречия между индивидуальной моралью и индивидуальной нравственностью. Для эгоцентрической личности характерна реальная духовная свобода. Это свобода самоопределения в ситуации нравственного выбора. Такая свобода характеризуется напряжением духовных сил человека. Эгоцентрический уровень может быть представлен в различных формах: эгоизм, инфантильный эгоцентризм, авторитарная личность, интернальная личность.

Альтруистическая личность способна выходить за границы собственной самости, объективироваться и таким образом переживать вершинное духовное чувство любви (*С позиции антропологического подхода В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева на данном уровне развития личности имеет место «трансцендирующая» форма рефлексии*). Эта личность всегда духовно свободна, и поэтому способна жертвовать собой, делая это сознательно из-за любви к

ближнему. Альтруистическая личность также может быть представлена различными формами: авторитарный альтруизм, гуманистический альтруизм, теоцентричный альтруизм.

Развитие социального индивида определяется с позиций социального научения. Последнее представляет собой непрерывную социализацию индивида, понимаемую как интегративный процесс. Специфика социальных ситуаций и проблем детерминирована характерологическими особенностями отдельных социальных общностей. Следовательно, поведение социального индивида зависит от социальной среды, а его развитие предопределяется социальной адаптацией в различных по составу, структуре, размеру социальных группах. Таким образом, можно выделить группоцентричный, субкультурный, сословно-социальный, этноцентричный и метаэтнический уровни развития социального индивида.

Группоцентричный уровень социального индивида характеризуется ориентацией на референтную группу, идентификацией с ее членами, овладением соответствующими стандартами поведения.

Субкультурный уровень социального индивида характеризуется ориентацией человека на определенную субкультуру. Среди характерных признаков здесь выступают общие ценностные ориентиры, моральные нормы, статусная структура.

Сословно-социальный уровень социального индивида определяется идентификацией с представителями отдельного социального слоя или области профессиональной деятельности.

Этноцентричный уровень социального индивида характеризуется идентификацией по национальному признаку. Немаловажную роль в достижении этого уровня играет социальное бессознательное этноса.

Воспитание как специально организованный процесс социализации человека может привести к *метаэтническому уровню* социального индивида. В этом случае речь идет об идентификации человека с общечеловеческим социумом. Такая социализация должна быть направлена на реализацию нравственных норм в общественной морали.

В Разделе 2 «Персонифицированное обучение как тип обучения, ориентированный на развитие интегративной субъектности человека» рассматривается персонифицированное обучение как психологическая система; дается характеристика когнитивной, опытнической и личностно развивающей стратегиям субъектно-ориентированного обучения и определяется персонифицированное обучение в рамках личностно развивающей стратегии.

В Разделе 3 «Психологическая типизация учащихся как условие персонифицированного обучения» дается теоретическое обоснование типизации учащихся в системе персонифицированного обучения на основе психологического пространства восприятия учебной информации, осуществляется математическое и психологическое моделирование в рамках опытно-экспериментального построения психологических типов учащихся на примере младших школьников.

В главе 3.1 «Типизация учащихся на основе восприятия учебного материала» дается описание классификационных положений, используемых в работе и опирающихся на подход С.В. Мейена и Ю.А. Шредера. Основополагающим здесь выступает соотношение категорий «содержание понятий» и «объем понятий». Содержание понятий как некоторая структура (архетип) сопоставима с каждым элементом таксона в классификационной системе. Таксон в данном случае обозначает «имя» понятия и характеризует его объем. Соотнесение содержания и объема понятия при типизации заключается в том, что увеличение содержания понятия предполагает уменьшение его объема. Отсюда самый бедный архетип соответствует всей классификационной системе, а самый богатый – минимальному таксону, состоящему из одного объекта с бесконечным набором признаков. Типизация в этом случае осуществляется методом последовательных приближений.

В главе 3.2 «Опытно-экспериментальное построение психологических типов учащихся» расписывается ход опытно-экспериментального построения психологических типов учащихся, за основу которого принимается их аудиальное и визуальное восприятие.

Изучение визуального восприятия производилось на основе модификации методики «Восприятие предмета» (Л.А. Венгера) с последующим математическим моделированием на основе неметрического многомерного шкалирования (метод Краскела). В целом имела место группировка учащихся по трем типам психологического пространства визуального восприятия информации. Изучение аудиального восприятия у учащихся проводилось в результате использования сказки Дж. Родари «Пятерка с плюсом».

В итоге проделанной работы были выявлены особенности психологического пространства при визуальном и аудиальном восприятии информации отдельных учащихся, что позволило их сгруппировать по трем типам. Первый тип (дедуктивно-перцептивный) – имеет большой объем восприятия, опору на существенные признаки в построении образа предлагаемого объекта, высокий уровень категоризации, синтетичность. Здесь возможна подача учебной информации единым блоком без жесткого регулятивного воздействия со стороны педагога и наглядной материализации учебного содержания. Второй тип (индуктивно-перцептивный) – имеет сравнительно небольшой объем восприятия, характеризуется излишней детализацией воспринимаемой информации: он одновременно выделяет существенные и несущественные признаки в объекте, устанавливает зависимость объекта от изменения его частей, от вариации свойств, склонен к алгоритмизации в процессе усвоения учебного материала. Третий тип (сенситивный) учащихся обладает большим объемом восприятия с опорой в построении образа объекта на наглядный образец, для него характерна излишняя дифференциация психологического пространства восприятия и его гуманитарная направленность. Наблюдается также алгоритмизация в усвоении информации.

Типизация учащихся в персонифицированном обучении направлена в первую очередь на создание гомогенных учебных групп, когда действует прин-

цип «обучая всех, обучаем каждого». Последнее выступает необходимым условием адекватного развития интегративной субъектности человека в обучении.

В Разделе 4 «Педагогическое взаимодействие в персонифицированном обучении» дается сущностная характеристика экстраординарному педагогическому взаимодействию как базисному психологическому механизму персонифицированного обучения, рассматриваются структурные компоненты педагогического взаимодействия, модели педагогического общения, определяются опытно-экспериментальным путем особенности педагогического взаимодействия у различных типов учителей.

В главе 4.1 «Экстраординарное педагогическое взаимодействие как психологический механизм персонифицированного обучения» проводится описание экстраординарного педагогического взаимодействия. В качестве его системообразующих социально-психологических аспектов выступают: ориентационный, технологический и мотивационный.

В рамках **ориентационного** аспекта педагогическое взаимодействие реализует психологический механизм – *целеполагание*. В этом случае цель и устремления педагога и учащихся детерминированы их актуальными потребностями.

В **технологическом** аспекте экстраординарного педагогического взаимодействия имеет место психологический механизм *последовательного влияния на сознательную и бессознательную область психики учащихся*. Данный аспект во многом сводим к последовательному циклическому влиянию на бессознательную и сознательную области психики учащихся. При этом применяются различные методы и приемы, в том числе и суггестивного характера

Мотивационный аспект педагогического взаимодействия предполагает реализацию психологического механизма *создание установки взаимодействия*. Этот компонент обеспечивает побудительную основу деятельности учащихся. При этом в рамках отдельного учебного занятия данный аспект по большей части ориентированы на бессознательную сферу психики учащихся. Как правило, они представляются в виде установок. Согласно установкам можно выделить четыре стратегии мотивации педагогического взаимодействия. Первая (авторитарная) характеризуется тем, что педагог ориентирован по большей части на удовлетворение своих актуальных потребностей и создает соответствующую этому ситуацию. Вторая (псевдогуманистическая) определяется установками, когда педагог излишне ориентирован на удовлетворение потребностей учащихся. Третья (либеральная) предполагает создание ситуации, позволяющей частично удовлетворить потребности педагога и учащихся. Здесь наблюдается компромисс устремлений обеих сторон взаимодействия. Четвертая (интегративная) характеризуется созданием ситуации, ориентированной не только на удовлетворение потребностей педагога и учащихся, но и на развитие новых потребностей у учащихся. Психологические механизмы, реализуемые в рамках четвертой стратегии мотивации, направлены, прежде всего, на реконструкцию и развитие ценностно-

ориентационной сферы социальной сущности учащихся. Они обеспечивают формирование «новых» потребностей в содержании социальных установок, социальных аттитюдов и нравственно-смысловых конструкторов.

Коммуникативный аспект педагогического взаимодействия реализуется в виде моделей педагогического общения. При этом, рассматривая общение как систему субъект – субъектных отношений, в качестве основы таких моделей можно принять эго-состояния «Дитя», «Родитель», «Взрослый». Транзакты, порождаемые этими состояниями, детерминируют психологические механизмы моделей общения: 1) выиграл-проиграл; 2) проиграл-проиграл; 3) выиграл-выиграл. Особенности педагогического взаимодействия различных типов учителей определялись применительно к типологии, построенной на основе концепта установки (О.В. Кондратьева). Таким образом, анализировались «достиженческий», «доминирующий», «уравновешенный» и «аффилиативный» типы учителей.

В главе 4.2 «*Опытно-экспериментальное изучение особенностей педагогического взаимодействия у различных типов учителей*» проводится описание экспериментальных мероприятий, проводимых автором в рамках настоящего исследования. Изучение особенностей педагогического взаимодействия осуществлялось по методике «Наблюдение и анализ взаимодействия педагога и учащихся на занятии». Полученные данные обрабатывались методами корреляционно-регрессивного анализа.

Результаты корреляционно-регрессивного анализа позволяют охарактеризовать специфику педагогического взаимодействия учителей различных психологических типов.

Достиженческий тип учителя определяется педагогическим взаимодействием, значимыми параметрами которого выступают постановка цели педагогом, постановка цели учащимися (устремления), воздействие педагога на сознание учащихся, воздействие педагога на бессознательное учащихся, парциальная оценка. Характерной в этом случае является направленность педагога на объективные показатели обучения, а также мотивация успеха или избегания.

Значимыми параметрами педагогического взаимодействия учителя *доминирующего типа* являются воздействия педагога на бессознательное учащихся, воздействия учащихся на бессознательное педагога, парциальная оценка, установка взаимодействия, характер общения. Особенности данного типа выступают: направленность педагога на доминирование, волевое воздействие на учащихся, жесткое регулирование их поведения и деятельности.

Для учителей *«уравновешенного типа»* все параметры педагогического взаимодействия, за исключением установки взаимодействия, являются значимыми. Характерной особенностью такого взаимодействия выступает низкая аффилиативная направленность педагога, его неспособность к диалогу с учащимися.

Педагогическое взаимодействие учителей *аффилиативного типа* основывается на таких параметрах, как постановка цели педагогом, постановка цели

учащимися (устремления), воздействие учащихся на сознание педагога, установка взаимодействия, воздействие учащихся на бессознательное педагога, характер общения. Типичный характер взаимодействия определяет аффилиативная направленность педагога, его склонность к сотрудничеству с учащимися.

В Разделе 5 «Технологии персонифицированного обучения в интеллектуально-нравственном развитии учащихся общеобразовательной школы» рассматриваются технологии персонифицированного обучения, психологические механизмы интеллектуально-нравственного развития личности по пути от эгоцентризма к альтруизму и формирования социального индивида на метаэтническом уровне; результаты экспериментальной работы по интеллектуальному, нравственному и моральному развитию учащихся.

В *главе 5.1 «Технологии персонифицированного обучения»* дается описание технологий, под которыми понимаются системообразующие конструкты построения учебного процесса в зависимости от ведущей формы интеллектуальной активности учащихся. Обеспечивая интеллектуально-нравственное развитие учащихся, разработанные технологии ориентированы на компоненты социально-психологических сфер субъектности, затрагивают учебно-игровую деятельность, учение и учебно-трудовую деятельность и, с определенной долей условности, названы в исследовании латеральными, конвергентными, дивергентными.

Латеральные технологии в основном характеризуют учебно-игровой этап персонифицированного обучения. Их использование направлено, в первую очередь, на поддержание креативности ребенка и его подготовку к репродуктивной учебной деятельности.

Конвергентные технологии определяют этап репродуктивной учебной деятельности (учение) в персонифицированном обучении. Они направлены на развитие теоретического мышления и непосредственно связаны с формированием теоретических знаний по различным общеобразовательным предметам.

Дивергентные технологии характеризуют этап учебно-трудовой деятельности. Развитие креативности у учащихся в этих технологиях сочетается с развитием личного опыта, в котором теоретические знания трансформируются в практическую деятельность, а теоретическое мышление выступает основой для формирования практического.

В *главе 5.2 «Организационно-психологическое обеспечение реализации технологий персонифицированного обучения на различных этапах школьного образования»* дается описание экспериментального исследования, которое осуществлялось в ходе проведения учебных занятий по экспериментальным программам, в том числе и авторским, с 1-го по 11-й классы. Программы обеспечивали последовательную реализацию латеральных, конвергентных и дивергентных технологий с учетом психологических типов педагогов и учащихся и на основе экстраординатного педагогического взаимодействия и

способствовали духовно-нравственному и интеллектуальному развитию учащихся.

Для определения эффективности технологий персонифицированного обучения в интеллектуальном и нравственном развитии учащихся общеобразовательной школы было сделано три среза: в третьем, седьмом и десятом классах. Каждый из них решал свои задачи. Так, в третьем классе акцент делался на изучение креативности, вербально-логического мышления и нравственной ориентированности; в седьмом исследовалось умственное развитие (в основном, как теоретическое мышление) и нравственные свойства личности учащихся; в десятом определялся коэффициент интеллекта (IQ) учащихся, а также форма личностного развития.

Результаты экспериментальной работы позволяют заключить, что латеральных, конвергентных и дивергентных технологий, обеспечивает интеллектуальное и нравственное развития личности учащихся общеобразовательной школы по пути от эгоцентризма к альтруизму и формирования у них социального индивида на метаэтническом уровне. При этом наблюдается последовательное развитие латерального, рассудочно-эмпирического, теоретического и практического мышления, а также нравственных качеств личности.

ВЫВОДЫ

В выводах подведены итоги исследования и сформулированы наиболее существенные научные результаты, полученные в исследовании. В соответствии с определенной целью, которая реализуется путем раскрытия основных задач исследования, получены такие результаты:

1. Интегративная субъектность представляет собой особого рода психологическую реальность, объединяющую в себе природное и духовное в человеке. Опираясь на антропологический подход и идею гуманитарной психологии о двух субстанциях человеческой сущности – духовной и природной – было установлено, что интегративная субъектность проявляется в сознательном (рефлексивном) и бессознательном (арефлексивном) самобытии человека через психологические целостности личности и социального индивида. Личность определяется как духовно-детерминированный феномен, реализуемый через индивидуальное в субъекте, а социальный индивид – как природно-детерминированный феномен, реализуемый через типическое в субъекте. Опираясь на экзистенциальные потенциалы личности и социального индивида, были выделены социально-психологические сферы (ценностно-ориентационная, интеллектуальная, коммуникативная), составляющие структурную организацию интегративной субъектности человека. В зависимости от степени развития индивидуального сознания (представленное через рефлексивное самобытие) выявлены уровни развития личности: инфантильный, эгоцентрический и альтруистический; а на основе идентификации субъекта с социальной группой (представленной через арефлексивное самобытие) –

уровни развития социального индивида: группоцентричный, субкультурный, сословно-социальный, этноцентричный, метаэтнический.

2. Установлено, что в качестве особого типа обучения, ориентированного на целенаправленное становление интегративной субъектности у учащегося, выступает персонифицированное обучение. Оно нацелено на личностное развитие учащихся по пути от эгоцентризма к альтруизму и формирование социального индивида на метаэтническом уровне. В качестве базисных системообразующих компонентов психологической модели персонифицированного обучения выделены социально-психологические и психолого-педагогические аспекты. Первые из них раскрывают формирование компонентов социально-психологических сфер интегративной субъектности учащегося в персонифицированном обучении, а также учет типических особенностей педагога и учащихся при построении их совместной деятельности. Вторые раскрывают связь цели, содержания и организации процесса персонифицированного обучения с последовательным интеллектуально-нравственным развитием учащихся социально-психологические и психолого-педагогические закономерности. Первые из них детерминируют формирование компонентов социально-психологических сфер интегративной субъектности учащегося в персонифицированном обучении, а также учет типических особенностей педагога и учащихся при построении их совместной деятельности. Вторые детерминируют связь цели, содержания и организации процесса персонифицированного обучения с последовательным интеллектуально-нравственным развитием учащегося.

3. Теоретически обосновано и экспериментально доказано, что психологическое пространство восприятия учебного материала выступает основанием для типизации учащихся в персонифицированном обучении.

4. Показано, что экстраординарное педагогическое взаимодействие является базисным психологическим механизмом персонифицированного обучения, конкретизирующимся относительно ориентационного, технологического и мотивационного компонентов, и экспериментальным путем выявлена специфика педагогического взаимодействия у различных типов учителей.

5. Теоретически обоснованы технологии персонифицированного обучения как системообразующие конструкты учебного процесса, закономерно зависящие от ведущей интеллектуальной активности учащихся. Экспериментально доказана их эффективность в интеллектуальном и нравственном развитии учащихся, а именно: развитии личности по пути от эгоцентризма к альтруизму и формировании социального индивида на метаэтническом уровне.

**Основные положения диссертации отражены
в следующих публикациях:**

Монографии:

1. Кондратьев С.В. Интегративная субъектность человека и обучение: Монография. – М.: Восхождение, 2010. – 190 с.
2. Кондратьев С.В. Психология персонифицированного обучения. Развитие интегративной субъективности человека: христианская парадигма. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 348 с.
3. Кондратьев С.В. Психология персонифицированного обучения: Монография. – Калуга: КГПУ, 2002. – 220 с.
4. Кондратьев С.В. Психология становления социальной сущности человека (вопросы теории): Монография. – Волгоград: ВОГС, 1999. – 168 с.
5. Кондратьев С.В., Кутеева В.П., Шанина Г.Е., Юлина Г.Н. Системное исследование личности в педагогическом процессе. – М.: ИСТГ, 2010. – 218 с.

Печатные статьи:

6. Кондратьев С.В. Психологические типы учителей и учащихся // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 3. – С. 52-57.
7. Кондратьев С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 130-137.
8. Кондратьев С.В. Персонификация учебного процесса как условие преодоления трудностей в обучении // Научная мысль Кавказа: Приложение. – 2004. – № 5. – С. 160-165.
9. Кондратьев С.В. Формирование учебной и трудовой деятельности учащихся // Профессиональное образование. – 2004. – № 3. – С. 5.
10. Кондратьев С.В. Персонификация учебного процесса повышения квалификации работников образования. // Профессиональное образование. – 2004. – № 7. – С. 26.
11. Кондратьев С.В. Амбивалентность человеческой сущности как философско-психологическая проблема // Научная мысль Кавказа: Приложение. – 2004. – № 10. – С. 160-165.
12. Кондратьев С.В. Формирование трудовой деятельности в обучении // Профессиональное образование // Приложение «Новые педагогические исследования». – 2008. – № 5. – С. 55-61.
13. Кондратьев С.В. Интегративная субъектность человека как форма самобытия личности и социального индивида // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Психология». – 2007. – Вып. 3. – С. 127-139.
14. Кондратьев С.В. Личностно-развивающее воспитание (в свете гуманитарной психологической парадигмы) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Психология». – 2007. – Вып. 4. – С. 118-136.

15. Кондратьев С.В. Душа как предмет психологической науки // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Психология». – 2008. – Вып. 6. – С. 118-136.

16. Кондратьев С.В. Восприятие как интегративный познавательный процесс и основа для типизации учащихся // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Психология». – 2008. – Вып. 1. – С. 96-116.

17. Кондратьев С.В. От личностно-ориентированного к персонифицированному обучению // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Психология». – 2009. – Вып. 3. – С. 95-109.

18. Кондратьев С.В. Субъектность человека как системообразующее качество души и как предмет психологии // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Психология». – 2010. – Вып. 2. – С. 137-145.

19. Кондратьев С.В. Персонифицированное обучение как способ развития человеческой субъектности // Образовательные технологии. – 2010. – № 3. – С. 110-118.

20. Кондратьев С.В. Субъектность в контексте гуманитарной психологической парадигмы // Прикладная юридическая психология. – 2011. – № 1. – С. 226-234.

21. Кондратьев С.В. Субъектность человека в свете гуманитарной православной парадигмы // Психологическая наука и образование Psyedu.ru. – 2011. – № 3.

22. Кондратьев С.В. Школа юного педагога // Школа и производство. 1990. № 8. С.9-10.

23. Кондратьев С.В., Зеленко Г.В. Можно ли научить предвидеть // Профессионально-техническое образование. 1990. №10. С.20-22.

24. Кондратьев С.В. Личностно-развивающее воспитание // Дух и время: Философско-культурологический и богословский альманах. Вып. 4. Белгород: Крестьянское дело, 2001. С.68-75.

25. Кондратьев С.В. Воля и социальная сущность человека // Проблемы психологии воли. – Рязань: РГПИ, 1991. С.9-12.

26. Кондратьев С.В., Зеленко Г.В. Обучение учащихся средних профтехучилищ прогнозированию производственных ситуаций // Совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров для профтехучилищ. Бийск: БиГПИ, 1991. С.59-67.

27. Кондратьев С.В. Обучение студентов решению педагогических ситуаций в условиях педагогической практики // Многоуровневая система педагогического образования: идеи и опыт. Н.Новгород: НГПУ, 1993. С. 138-145.

28. Кондратьев С.В. Воспитание как психодинамическая система // Научные и методические проблемы физического воспитания, спорта и оздоровительной физической культуры. Волгоград: ВГАФК, 1995. С.50-54.

29. Кондратьев С.В. О сущности и структуре педагогического взаимодействия // Профессиональное развитие учителя в послевузовский период не-

прерывного педагогического образования. Волгоград: Перемена, 1998. Ч.2. С.9-16.

30. Кондратьев С.В. Персонифицированное как субъектно-ориентированное обучение. // Учебный год: Журнал Волгоградских учителей. Волгоград: ВГИПК РО, 2002. №3. С.15-28.

31. Кондратьев С.В. Типическое в педагогическом взаимодействии. // Учебный год: Журнал Волгоградских учителей. Волгоград: ВГИПК РО, 2003. №1. С. 30-42.

32. Кондратьев С.В. Социально-психологические аспекты готовности педагога к взаимодействию с учащимися // Методист. Ростов н/Д, 2003. №2. – С.41-45.

33. Кондратьев С.В. Субъектность человека как системобразующее качество души (православная парадигма) // Казачье образование. 2012. №2. С.43-48.

34. Кондратьев С.В. Субъектность человека как системообразующее качество души и как предмет психологии // Психология. Философия. Zelife.ru.

АННОТАЦИЯ

Кондратьев С.В. Становление интегративной субъектности учащегося в обучении. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора философии в области психологии по специальности – педагогическая психология. – Ужгородская украинская богословская академия имени святых Кирилла и Мефодия Карпатского университета, Сергиев Посад, 2014.

В диссертации представлена психологическая теория становления интегративной субъектности человека в обучении, разработанная в рамках гуманитарной христианской парадигмы.

Автором рассмотрены социально-психологические, психолого-педагогические, технологические закономерности персонифицированного обучения, раскрыты содержание и структура педагогического взаимодействия, а также представлены результаты экспериментальной проверки эффективности рассматриваемых техник в духовно-нравственном и интеллектуальном развитии учащихся.

Ключевые слова: Интегративная субъектность, социальные установки, нравственно-смысловые конструкты, психологические механизмы персонифицированного обучения, психологические типы педагогов и учащихся, педагогическое взаимодействие, технологии персонифицированного обучения.

АНОТАЦІЯ

Кондратьєв С.В. Становлення інтегративної суб'єктності учня в навчанні. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеню доктора філософії в галузі психології зі спеціальності – педагогічна психологія. – Ужгородська українська богословська академія імені святих Кирила і Мефодія Карпатського університету, Сергієв Посад, 2014.

У дисертації представлена психологічна теорія становлення інтегративної суб'єктності людини у навчанні, яка розроблена в рамках гуманітарної християнської парадигми.

Автором розглянуто соціально-психологічні, психолого-педагогічні, технологічні закономірності персоніфікованого навчання, розкрито зміст і структуру педагогічної взаємодії, а також наведені результати експериментальної перевірки ефективності розглянутих технік у духовно-моральному та інтелектуальному розвитку учнів.

Ключові слова: Інтегративна суб'єктність, соціальні установки, морально-сміслові конструкти, інтелект, психологічні механізми персоніфікованого навчання, психологічні типи педагогів та учнів, педагогічне взаємодія, технології персоніфікованого навчання.

ANNOTATION

Kondrat'ev S.V. Becoming integrative subjectivity of student in training. – The rights of the manuscript.

The dissertation for scientific degree of the doctor of philosophy in the field of psychology, specialty – pedagogical psychology. – Uzhgorod Ukrainian Theological Academy of Saints Cyril and Methodius of Carpathian University, Sergiev Posad, 2014.

In the thesis presents psychological theory of integrative formation of subjectivity of the person in training, developed in the framework of humanitarian Christian paradigm.

The author describes the socio-psychological, psychological-pedagogical, technological regularities personalized learning, disclosed the contents and structure of the pedagogical interaction, and also presents the results of experimental verification of the effectiveness of techniques considered in the moral and intellectual development of students.

Keywords: Integrative subjectivity, social attitudes, moral and semantic constructs, psychological mechanisms personalized instruction, psychological types of teachers and students, teacher interaction technology personalized instruction.

АВТОБИОГРАФИЯ

Кондратьев Сергей Владимирович, родился 10 ноября 1957 года в г. Горьком (г. Нижний Новгород). Крещен в младенческом возрасте.

В 1975 году окончил среднюю общеобразовательную школу в г. Волгоград.

В 1979 году окончил полный курс Волгоградского государственного педагогического института им. А.С. Серафимовича с присвоением квалификации «учитель общетехнических дисциплин средней школы».

В 1988 году по окончании очной аспирантуры НИИ профтехпедагогике АПН СССР защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме: «Производственные ситуации как средство формирования профессиональной самостоятельности учащихся средних профтехучилищ».

В 1991 году присвоено звание доцента.

С 2005 года – профессор кафедры психологии Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского. С 2010 года – заведующий кафедрой Прикладной психологии.

С 2007 года – преподаватель Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета и Высших Богословских курсов при Московской Православной духовной академии.

С 2013 года – доцент Национального гуманитарного института социального управления.

Соруководитель секции Международных образовательных Рождественских чтений в 2013 году – «Формы сотрудничества казачьих организаций и Русской Православной Церкви в сфере православного образования и духовно-нравственного воспитания казачьей молодёжи на основе традиционных ценностей».

Докторант Ужгородской украинской богословской академии имени святых Кирилла и Мефодия Карпатского университета.