

Таблиця 17

Локалізація контролю, %		
	Контроль	
	Внешний	Внутренний
РО, 22 класу	38,8	61,2
ТО, 8 класів	74,8	25,2

Таким образом, наше исследование продемонстрировало успешность реализации системы РО в массовой школьной практике, ее соответствие основным характеристикам теории учебной деятельности.

Л. Бондар, Київ

Роль спільної учбової діяльності молодших школярів у системі розвивального навчання

Останнім часом учителів, освітян дедалі більше цікавлять ідеї розвивального навчання, завдяки яким з'являється можливість принципових змін у школі.

Головна мета сучасної школи: забезпечити засвоєння школярами певного кола вмінь, знань, навичок, які їм будуть потрібні в професійній, суспільній, сімейній сферах життя. Розвиток учнів у рамках такої системи освіти виступає, з одного боку, як важлива передумова успішності навчання, а з другого, — як його бажаний, але непередбачуваний «побічний» результат.

Тим часом у 30-ті роки видатний психолог Л.С.Виготський висловив ідею про те, що «навчання має вести за собою розвиток» дитини. Тобто він обґрунтував можливість та необхідність навчання, яке орієнтоване на розвиток дитини. За його думкою, «педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку».

Учений при цьому не заперечував необхідності засвоєння знань, умінь та навичок, але вони не є кінцевою метою навчання, а передусім засобом розвитку учнів.

Ідеї Л.С. Виготського отримали розвиток у рамках психологічної теорії діяльності (О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець та ін.), яка не тільки підтвердила реальність та плідність цих ідей, але й привела до кардинальної зміни в погляді на розвиток та співвідношення його з навчанням. Отже, на перший план висувається становлення дитини, учня як суб'єкта різних видів і форм людської діяльності.

Д.Б.Ельконін (1970), аналізуючи учбову діяльність школярів, бачив її сутність і своєрідність не в засвоєнні тих чи інших знань та вмінь, а в самозміні дитини себе як суб'єкта.

Таким чином, був закладений фундамент концепції розвивального навчання, в якій учень виступав не як об'єкт навчальних дій учителя, а як суб'єкт навчання, як той, хто вчиться.

Автори системи розвивального навчання неоднаразово наголошують на тому, що «саме участь дитини в учбовому процесі як активного суб'єкта навчання відмежовує розвивальне навчання від усіх інших його видів і форм, у яких

учень є об'єктом педагогічних (навчаючих) впливів учителя» (Н.В.Репкина, 1993).

Отже, метою розвивального навчання є забезпечення умов для перетворення дитини на суб'єкта навчання, який зацікавлений у самозміні та здатний до цього. Така мета змінює зміст, методи, форми учбового спілкування, критерії оцінки успішності навчання.

Основним змістом розвивального навчання є система наукових, теоретичних понять. Навчання будується на основі принципів змістовного узагальнення навчального матеріалу, на принципі оволодіння загальним способом розв'язання задач певного класу. Через пояснення та демонстрацію вчителя оволодіти загальним принципом неможливо. Цього можна досягти тільки в ході власної діяльності через аналіз, узагальнення, шляхом «відкриття». Тому основним методом у системі розвивального навчання є пошуковий, дослідницький.

У молодшому шкільному віці пошук розв'язку учбової задачі майже неможливий як індивідуальна діяльність. Адже він вимагає критичного зіставлення різних підходів, зіткнення різних точок зору, діалогу. Первинною формою діяльності є її колективне або спільне виконання. О.М. Леонтьєв (1983) зазначав, що «діяльність передбачає не тільки дії окремої людини, але й дії її в умовах діяльності інших людей, тобто передбачає деяку спільну діяльність». Отже, на основі спільної діяльності виникає індивідуальна діяльність людини.

В останні роки спеціалісти обговорюють проблему співвідношення понять «діяльність» та «спілкування». Спілкування охоплює всі аспекти діяльності та є необхідною умовою спільної діяльності. Саме в процесах спілкування здійснюються обмін інформацією між індивідами, що утворюють групу, планування спільної діяльності, розподіл функцій, їх координації, взаємний контроль та ін.

О.М. Леонтьєв підкреслював соціально-історичний зміст діяльності та її зв'язок з процесами матеріального та мовного спілкування людей.

В.В.Давидов (1986) наголошував на тому, «що не слід протиставляти одне одному поняттям

тя діяльності та спілкування і, разом з тим, неможливо вивчати спілкування та оцінювати його роль у житті людей без аналізу їх діяльності, яку спілкування лише оформлює».

Бути суб'єктом навчання дитина може, якщо вона діє не поруч з іншими учнями, не незалежно від них, а разом із ними, якщо її діяльність розгортається в рамках колективного діалогу. «Необхідною умовою дослідження є критичне зіставлення методів та отриманих результатів з методами та результатами інших дослідників. Це повністю стосується й учбового «квазідослідження», яке може бути успішним тільки тоді, коли здійснюється у формі колективного навчального діалогу, у процесі якого й відбувається «обмін діяльностями» (О.М. Леонтьєв) між його учасниками. Організовувати, направляти, підтримувати цей діалог – одне з найважливіших завдань учителя, який «здійснює розвивальне навчання» (Н.В.Репкина, 1993).

Організація навчального процесу у формі колективного діалогу між учнями необхідна умова включення в ділове навчальне спілкування. Навчання, яке спирається на спілкування, стає не тільки джерелом нових знань, умінь та навичок, але й важливою формою засвоєння цінностей людської культури, розвитку особистості учнів.

Отже, в системі розвивального навчання спілкування учнів у групі (з метою знаходження способу розв'язання учбової задачі) необхідне, бо воно будується на інших психологічних засадах, ніж у традиційній школі. Групова робота учнів у системі розвивального навчання органічно пов'язана зі змістом і методом навчання.

У ситуації навчального діалогу між учнями формується рефлексивна точка зору на учбовий матеріал. Учень, який виступає з позиції вчителя, краще засвоює матеріал, глибше його розуміє.

У ситуації спілкування діти отримують більше емоційної підтримки, індивідуальної уваги, вчаться спілкуватися, освоюють соціальні навички допомоги, позитивного оцінювання.

Ситуація спільної учбової діяльності сприяє розвитку в молодших школярів здатності розуміти та враховувати позицію іншої людини, але це відбувається не само по собі, а вимагає спеціальних зусиль.

Р.С.Немов (1985) зазначає, що «молодший шкільний вік у соціально-психологічному, виховному відношенні був до цих пір своєрідною «білою плямою». У молодшому шкільному віці можливо та потрібно навчати дітей спілкуванню з метою підтримання ефективної ділової взаємодії одного з одним».

Наш досвід реалізації системи розвивального навчання свідчить, що, перш ніж запроваджувати групові форми роботи учнів,

уже в першому класі необхідне поетапне засвоєння способів спільної учбової діяльності, учбового співробітництва, комунікативних навичок спілкування. Треба створювати ситуації, коли діти внутрішньо усвідомлюють необхідність взаємодії, об'єднання в групу. Вони стикаються з тим, що старий спосіб «не працює» при розв'язанні нової учбової задачі. Не знають, як її розв'язати, й інші учні, й учитель, а отже, треба спробувати разом. Тому перехід до спільної учбової діяльності, співробітництва цілком природний. Висловлювання дітей мають форму гіпотез, запитань, пропозицій. Учні роблять висновок, що для співпраці необхідне вміння домовлятися, тому треба засвоїти певні дії; а саме:

- звернення до іншого;
- вміння вислухати пропозицію товариша;
- вміння оцінити, порівняти різні висловлювання, пропозиції та ін.

Отже, учні самі складають групові норми спілкування в учбовій діяльності. Без таких норм учбова задача не буде розв'язана. Натомість, керуючись ними, група стає колективним суб'єктом, який може розв'язувати задачі, непосильні окремому індивіду.

Момент «відкриття» невідомого при обговоренні сприймається і як власне відкриття, і як спільне, тому що розв'язок знайдений у результаті колективного пошуку.

Звичайно, цьому відкриттю передувало індивідуальне розв'язування задачі кожним членом групи. Головним тут є звернення до себе, до інтеріоризованого образу задачі, продовження діалогу в рефлексивній формі: «я – інше я» (А.К. Дусавицкий, 1996).

Отже, участь школярів у спільній учбовій діяльності впливає на розвиток особистості кожного учня (мотиви навчання, пізнавальні інтереси), становлення колективу.

Щоб перевірити це твердження, ми запропонували учням третіх класів завдання на виявлення значущості для них мотивів навчання (табл. 1):

Таблиця 1

Мотиви навчання, % до загальної кількості учнів

	Мотив отримання оцінки	Інтерес до процесу навчання
3-А клас РН	30	70
3-Б клас ТН	42	58

Як видно з табл. 1, учнів класів розвивального навчання більше приваблює сам процес навчання, заняття по розв'язанню різного роду завдань учбового характеру. Спілкування, яке виникає між членами групи з приводу учбової діяльності на основі учбово-пізнавального інтересу, приносить учням емоційне задоволення та почуття самоствердження.

Дані про зміст учбово-пізнавальних інтересів були отримані за допомогою методики О.К. Дусавицького «Чотири твори». Учнім других та третіх класів запропонували написати за вільним вибором класний твір, обравши одну з тем:

1. «Що я знаю про слово?»
2. «Що я знаю про математику?»
3. «Чим я люблю займатися?»
4. «Мій вихідний день».

Інтереси, виражені учнями у творах, ми розбили на дві групи:

- широкі пізнавальні;
- не пов'язані з навчанням (розважальні).

Таблиця 2

Характер інтересів учнів, % до загальної кількості учнів

Інтереси	Класи РН		Класи ТН	
	другий	третій	другий	третій
Пізнавальні	76	80	28	33
Розважальні	24	20	72	67

Дані табл. 2 свідчать, що у більшості учнів класів розвивального навчання формуються широкі пізнавальні інтереси.

Ми висунули припущення, що участь дітей у спільній учбовій діяльності позитивно вплине на розвиток їхнього мовлення. Щоб це перевірити, учням третіх класів були запропоновані завдання:

- записати за 5 хвилин якомога більше слів таким чином, щоб наступне починалося з останньої букви попереднього;
- скласти та написати якомога більше слів з букв слова «пилка»;
- підібрати та записати слова, які будуть спільнокореневими до слова «сніг»;
- скласти та записати закінчення казки, початок якої задається (В.В.Репкин, Н.В.Репкина, 1997).

Кожне з завдань оцінювалося балами за кількістю правильних відповідей. Сумарний бал тесту визначає рівень виконання (табл.3).

Таблиця 3

Рівень мовних творчих здібностей учнів, у процентному відношенні

Тип класу	Високий	Середній	Низький
3-А клас РН	76 %	24 %	0 %
3-Б клас ТН	28,6 %	57 %	14,4 %

З цієї таблиці видно, що всі учні класу розвивального навчання мають високий та середній рівні мовних творчих здібностей, а також характерна багатоваріантність кінцівок казки з позитивним забарвленням сюжету.

Мета групової роботи в системі розвивального навчання включає:

- знаходження способу розв'язування учбової задачі;
- пояснення знайденого способу учням, які не змогли самотійно розв'язати задачу;
- навчання учбовому самовизначенню учнів (вміння ставити цілі, знаходити способи розв'язання, контролювати).

Групова робота учнів має починатися з самовизначення учнів:

Що я буду робити?

Яка мета? Що треба знайти?

Як я буду взаємодіяти з іншими членами групи?

Звичайно, не всі діти відразу можуть включитися та відповісти на ці питання. Це вміння формується поступово.

Міжособистісні відносини в малій групі з часом виходять за рамки учбової діяльності, і спілкування як таке набуває особистісної цінності. Мала група перетворюється на мікросередовище життєдіяльності особистості, де вона задовольняє свою потребу в самоствердженні.

Проте це не виключає ролі класу. Саме в рамках його складається система групових пізнавальних та моральних цінностей, які відображають досвід співробітництва перш за все в учбовій діяльності. До кінця молодшого шкільного віку клас набуває функції референтної групи для учнів та стає основним мікросередовищем, у якому відбувається формування особистості дитини в цьому віковому періоді (А.К.Дусавицький, 1996).

Наші спостереження показали, що спілкування між учнями, яке виникає в учбовій діяльності, продовжується в позаурочний час. Учні разом готують вікторини, свята для батьків, конкурси, змагання. Міжособистісні стосунки, які виникли в учбовій діяльності, тривають в суспільно корисній діяльності. Діти шукають нові засоби підтвердження своєї суспільної цінності, нові форми спільної діяльності.

До кінця молодшого шкільного віку на основі цінностей пізнання та співробітництва формується ядро класного колективу. Це підтвердили дані методики «Мій клас», яка була проведена в класах розвивального та традиційного навчання. Методика містить 15 запитань, розподілених за блоками. У кожному три запитання: перше оцінює ступінь задоволеності шкільним життям, друге – ступінь конфліктності в класі, третє – ступінь згуртованості класу (як ця якість відбивається у свідомості учнів) (Ю.З.Гильбух, 1994). Одержані результати ілюструє табл. 4.

Таблиця 4
Показники розвитку класного колективу, %.

Тип класу	Учні, які відзначають		
	свою задоволеність шкільним життям	наявність конфліктності у класі	згуртованість колективу класу
3-А клас РН	74 %	17 %	43 %
3-Б клас ТН	45 %	59 %	17 %

З неї видно, що задоволеність шкільним життям та згуртованість колективу учнів класу розвивального навчання вища, а конфліктність нижча, ніж у класі традиційного навчання.

Отже, в системі розвивального навчання органічно зливаються, доповнюючи та збагачуючи одна одну, освітні та виховні цілі шкільної освіти.

Література

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1982.
2. *Гильбух Ю.З.* Методика отслеживания успеваемости и психического развития учащихся в общеобразовательной школе. – Киев, 1994.

3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М., 1996.
5. *Дусаицкий А.К.* Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996.
6. *Эльконин Д.Б.* Психологические условия развивающего обучения // Обучение и развитие младших школьников. – М., 1970.
7. *Запорожец А.В.* Психология. – М.: Просвещение, 1960.
8. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. – Т. I. – М.: Педагогика, 1983.
9. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983.
10. *Немов Р.С.* Психология. – М., 1985.
11. *Симановский А.Э.* Развитие творческого мышления детей.
12. *Репкин В.В., Репкина Н.В.* Развивающее обучение: теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997.
13. *Репкина Н.В.* Что такое развивающее обучение // Томск: Пеленг, 1993.
14. *Учебный материал и учебные ситуации.* Под ред. Г.С. Костюк, Г.А. Балл. – К., 1986.
15. *Танцоров С.* Групповая работа в развивающем образовании. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1997.
16. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.

Н.П.Васильченко, Луганськ

Основні принципи управління школою розвивального навчання

Педагогічна діяльність, де вчителю в тій або іншій мірі доводиться *керувати* навчанням групи учнів, «є особливою формою управлінської діяльності» (А.К. Дусаицкий, 1996) Звичайно, в цій діяльності, свідомо або ні, учитель використовує певні управлінські принципи. Вони відповідають принципам побудови навчального процесу. Зробимо припущення, що існує взаємозв'язок між принципами побудови та управління навчальним процесом і способом управління школою в цілому.

Для того, щоб визначити основні параметри відповідності процесу навчання й управління школою, розглянемо спочатку варіант *традиційної* школи.

«Традиційна система освіти носить переважно репродуктивний характер. Робота вчителя орієнтована насамперед на переказ знань та способів дій, що передаються учням у готовому вигляді, призначені для відтворювального засвоєння; учитель є єдиною ініціативно діючою особою навчального процесу» (М.В. Кларін, 1997). Даний опис характеризує взаємодію функціональної пари *вчитель — учень*. Для прояву закладених тут управлінських принципів *реконструємо* це висловлення для пари *керівник — підлеглий*.

Традиційна система управління носить переважно репродуктивний характер. Робота

та керівника орієнтована насамперед на повідомлення вказівок і способів дій, що передаються підлеглим і призначені для виконання; керівник є єдиною ініціативно діючою особою управлінського процесу.

У даній реконструкції цілком чітко проглядаються риси авторитарної системи управління, усередині якої цілком успішно працювала традиційна система освіти.

Застосуємо даний спосіб для системи розвивального навчання (РН) Д.Б. Ельконіна—В.В. Давидова з метою виявлення базових принципів управління школою РН.

«Основний зміст освіти складають способи самоорганізації власної діяльності, що задаються в ході засвоєння основних видів людської свідомості: наукового, художнього, морального, правового, релігійного» (А.К. Дусаицкий, 1996). Це означає, що знання в готовому вигляді учням не повідомляються. Навчання відбувається шляхом послідовної постановки ряду навчальних завдань, що ґрунтуються на системі базових понять навчального предмета. У процесі розв'язання завдання дитина опиняється в умовах, коли їй необхідно самостійно організувати свою пізнавальну і навчальну діяльність, одночасно засвоюючи знання й усвідомлюючи власні способи діяльності. Процес розв'язання завдання кожною

дитиною включається в колективну діяльність класу, що зрештою й забезпечує знаходження і засвоєння оптимального науково обґрунтованого способу вирішення. Завдання вчителя в даному випадку полягає в організації процесу навчального дослідження.

Зробимо реконструкцію.

Основний зміст управління складають способи самоорганізації власної діяльності, що задаються в ході засвоєння основних видів людської свідомості: наукової, художньої, моральної, правової, релігійної. Це означає, що управлінські рішення і вказівки в готовому вигляді співробітникам не повідомляються. Пошук управлінського рішення відбувається шляхом обмірковування низки проблем, що виникають у ході діяльності. У процесі обмірковування та вирішення проблеми співробітник опиняється в умовах, коли йому необхідно організувати свою пізнавальну та професійну діяльність, одночасно засвоюючи знання й усвідомлюючи власні способи діяльності. Процес вирішення проблеми кожним співробітником включається в колективну діяльність. Це зрештою і забезпечує знаходження та прийняття оптимального науково обґрунтованого управлінського рішення. Завдання керівника при цьому способі управління полягає в організації процесу проблемного дослідження.

Перш ніж зробити попередні висновки, зробимо ще одну реконструкцію.

Розв'язання навчальних завдань у системі РН відбувається в процесі колективно розподіленої діяльності, тобто «забезпечується самозміна як конкретної особистості, так і класу в цілому, виступаючого як основна референтна група в системі життєдіяльності дитини» (А.К. Дусавицький, 1996).

Вирішення управлінських завдань відбувається в процесі колективної мислєдіяльності, тобто забезпечується самозміна як конкретної особистості, так і колективу в цілому, виступаючого як одна з основних референтних груп учителя.

З вищесказаного впливає **базовий принцип** управління школою РН: застосування способів спільної мислєдіяльності при знаходженні та прийнятті управлінського рішення.

Розглянемо характер взаємодії вчителя й учня в процесі навчальної діяльності і зробимо чергову реконструкцію з метою з'ясування характеру взаємодії керівника і співробітника в школі РН.

При навчанні в системі РН характер взаємодії вчителя та учня якісно інший, ніж при традиційному. Учень — не слухач, він — разом із учителем — учасник процесу дослідження. Вчитель як керівник процесу в системі РН вибудовує **суб'єкт-суб'єктні** відносини з кожним учнем, ставлячи перед собою за-

вдання **створення умов** для засвоєння предметного матеріалу, формування теоретичного мислення та розвитку особистості дитини.

При управлінні школою РН характер взаємодії адміністрації та вчителя якісно інший ніж при традиційному управлінні. Вчитель — не виконавець, він — разом із керівником — учасник процесу пошуку оптимального управлінського рішення. Директор як керівник процесу управління в школі РН вибудовує **суб'єкт-суб'єктні** відносини з кожним співробітником, ставлячи перед собою завдання створення умов для професійної діяльності, формування активної життєвої позиції і самореалізації вчителя.

Таким чином, ми одержуємо наступний принцип управління школою РН: взаємовідносини керівника і співробітників школи мають **суб'єкт-суб'єктний** характер.

Але «суб'єктну стратегію управління характеризують рішення, що приводять до змін у стані самої системи або в поведінці людини, що приймає рішення». (В.А. Якунин, 1988)

Учитель, ініціюючи процес самозміни учнів у предметному, розумовому і особистісному аспектах, потрапляє в ситуацію необхідної самозміни, ініційованої педагогічною діяльністю. Напевно, напрямки самозміни вчителя ті ж самі, що і в учнів: він повинен поглиблювати знання зі свого предмета, у нього має бути сформоване теоретичне мислення і, що саме головне, — він повинен бути **суб'єктом** своєї діяльності.

Після реконструкції це твердження має такий вигляд.

Керівник, ініціюючи процес самозміни співробітників у професійному, соціальному й особистісному аспектах, потрапляє в ситуацію необхідної самозміни, ініційованої управлінською діяльністю. Напевно, що напрямки самозміни керівника ті ж самі, що й у співробітників: він повинен поглиблювати професійні і теоретичні знання і, що саме головне, — він має бути суб'єктом своєї діяльності.

Ця обставина докорінно змінює стратегію і стиль управління школою. Перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин функціональної пари педколектив — адміністрація школи означає, що кожний учитель повинен усвідомлювати і цілі власного розвитку, і цілі вчительського колективу, і загальні цілі школи. Таким чином, однією з найважливіших функцій управління школою РН є **організація процесу постановки та прийняття цілей** діяльності школи, як тактичних, так і стратегічних.

Процес досягнення цілей передбачає проходження таких етапів: постановка цілі, аналіз ситуації та умов виконання, побудова гіпотези та моделі, обміркування та перевірка моделі, контроль, оцінка рефлексивна (як ді-

яли?) та прогностична (вихід на наступний блок цілей). Неважко помітити, що наведений ряд дій цілком відповідає структурі навчальної діяльності, що є базовим компонентом навчального процесу системи розвивального навчання. Такий спосіб навчання дозволяє одержувати такі результати:

- учні засвоюють матеріал навчального предмета;
- набувають таких розумових навичок, як: аналіз, синтез, порівняння, планування, рефлексія (тобто формується теоретичне мислення);
- здобувають досвід активної, суб'єктної поведінки, формуючи особистісні риси самостійної, відповідаючої за свої дії людини.

Не проводячи подальших реконструкцій тексту, очевидно, що процес управління школою РН повинен проходити аналогічним способом, тобто шляхом структурування його на етапи цілепокладання, аналізу, моделювання, контролю та оцінки поза залежністю від того, до якої із функцій внутрішкільного управління (педагогічної, прогностичної, психологічної, кадрової, матеріально-фінансової та ін.) відноситься розроблювана проблема.

Цей спосіб управління забезпечить:

- високий рівень якості прийнятих управлінських рішень;
- прийняття виробленої колективної цілі як персональної;
- підвищення відповідальності кожного члена колективу за реалізацію спільного завдання;
- розширення професійного кругозору співробітників;
- придбання досвіду активної суб'єктної поведінки, тобто досвіду теоретичного усвідомлювання і практичного вирішення проблем школи.

Узагальнюючи вищесказане, можна припустити, що система управління школою повинна бути адекватна базовій педагогічній системі школи.

Література

1. Дусавицкий А.К. Развивающее обучение. — Харьков, 1996.
2. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997.
3. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. — Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1988.

З.П. Бондаренко, Дніпропетровськ

Формування іміджу педагога в умовах нової освітньої парадигми

Ідея життєтворчості, коли особистість творить саму себе і своє життя, є основною ідеєю сучасної освітньої стратегії.

Освітньо-виховний процес, який побудований на парадигмі навчання мистецтва життя та життєтворчості, відповідає сучасному розвитку світу, тенденціям трансформації українського суспільства на порозі нового століття. За оцінкою багатьох аналітиків і прогнозистів, ХХІ століття відсуне руйнівну парадигму ХХ століття і відкриє ширший простір парадигмі творення і творчості. Різко зросте попит на творчий потенціал людини, її здатність до самоорганізації, творчого самовираження. Невипадково всі розвинуті країни світу збільшують нині «внески» в людину, розвиток і збагачення її творчих можливостей. Суспільство, яке не враховує змін, що відбуваються в цьому напрямі в цивілізаційному, соціокультурному розвитку, приречене на відставання як соціально-економічному, так і людському.

У концепції освіти ХХІ століття, розробленій комісією ЮНЕСКО, підкреслюється: система освіти повинна вирішувати численні проблеми, що ставить перед нею інформаційне суспільство в перспективі безперервного збагачення знань і виконання обов'язків громадянина, який відповідає вимогам нашого часу. Тому

оволодіння мистецтвом життєтворчості виступає як жорсткий імператив ХХІ століття, насамперед із соціальних та особистісних причин, серед яких адаптація молоді до нових соціальних умов; підвищення психологічної та педагогічної культури людей, розвиток їх самосвідомості, творчого інтелекту, відповідального ставлення до життя, формування гуманістичного ставлення до світу; свобода самовизначення відповідно до своїх життєвих цілей і пріоритетів; оволодіння знаннями та практичними навичками, тобто саморозвиток, самовдосконалення людини. І саме технологія життєтворчості, якою повинні оволодіти всі не байдужі до педагогічного процесу, сприяє розв'язанню і вирішенню цих завдань.

Філософія освіти — це корінне питання будь-якої освіти, це її ядро, до якого мають тяжіти всі інші сутнісні питання, особливо змісту навчання і виховання, підготовки вчителя, психолога, вихователя. Філософія освіти сьогодні спрямована на людину, на особистість, її внутрішню культуру, функції в новому відкритому суспільстві. Тому новою складовою освіти стає життєтворчість, цінність людського ресурсу — розвитку і саморозвитку людини на культурному тлі людства, розкриття власних, особистісних

цінностей, здорового способу життя. Утвердженню всіх цих цінностей сприяє Закон України «Про загальну середню освіту» (1999). У ньому по-новому визначені цілі й завдання освіти — це і є філософія освіти в дії. Він захищає духовне майбутнє нашого суспільства, виховання на національних та загальнолюдських цінностях.

Питання філософії освіти потрібно розглядати через проблему вчителя як людини культури (Мистецтво життєтворчості особистості, 1997). Важливо, щоб педагог, який вчить дітей бути чесними і справедливими, був і сам таким. Учитель має бути особистістю — не лише носієм знань, а й людиною, яка постійно стверджує свою честь і гідність, бути знавцем дитячої психології, бути дбалим садівником з добрим обличчям, якщо уявити, що діти — це ніжні бутони, за влучним виразом В.М. Шепеля (1994). Дуже важливо, щоб професійні вихователі любили чужих дітей, були з ними емоційно сумісними. Це, безумовно, непросто. Невипадково багатьох з педагогів діти не люблять. Вражаючим є приклад, узятий з анкетування, яке проводилося серед учителів. Із 58 характеристик, за допомогою яких створюється образ учителя, така риса, як любов до дітей, посіла аж 28-е місце. Перший десяток характеристик — це звичайний набір кліше: знання предмета, творче ставлення до справи тощо.

Відношення до дітей повинно бути проявом гуманності, головним показником моральності кожного з нас. Це відношення може бути добрим або недобрим, уважним або байдужим, упередженим або об'єктивним. Важливо, щоб воно було гуманним. Гуманізм, на думку російських дослідників педагогіки Б.З. Вульфою та В.Д. Іванова (1997), — активна людяність, тобто, в першу чергу, початкова віра в позитивні можливості людини: її розуму та волі, її цілей і устремління, у те, що природою їй дані — нехай у тій чи іншій мірі задатки і здібності — потенціали, які вимагають лише сприятливих умов, щоб розкритися на благо їй самій і оточуючим, усьому суспільству.

Серед найважливіших принципів сучасної освіти — принцип гуманізації, який полягає в рішучому повороті освіти до особистості учня як найвищої цінності, визнанні прав учня, забезпеченні сприятливих умов для розвитку його здібностей, творчого потенціалу на основі прийняття його особистісних цілей і запитів, творчого співробітництва вчителів і учнів, врахування їх інтересів і запитів.

Гуманізм виступає неначебто вектором соціальності (культура, вихованість, освіченість), виражаючись у такій рисі особистості, як гуманність. Вона втілюється в здатності

сприймати інших такими, які вони є, вірити в їх добрі наміри, допомагати стати кращими.

У філософській та педагогічній літературі все активніше звучить думка про створення культуровідповідної школи, головним завданням якої є виховання «людини культури». Виховання такої людини передбачає «виращування» людини засобами культури, сходження по шляху людської культури, яка вчиться дивитися на світ очима не лише сучасника, але й людини інших часів і народів, яка відчуває одночасно громадянином своєї держави та всього світу. У цьому зв'язку стрижнем освіти повинен стати процес становлення людського в людині через діяльність, під час якої вихованець засвоює способи мислення та діяльності, соціальні та культурні ролі, моделює складні життєві ситуації, здійснює попередню перевірку ефективності життєвих планів та їх відповідності нахилам особи.

Процес формування «людини культури» В.О. Доманський (1999) пропонує подати у вигляді трьох етапів:

- засвоєння норм-зразків, становлення простору життя — процес соціологізації людини;
- розвиток особистості, оволодіння різними способами мислення та діяльності, проектування нових форм соціального життя;
- створення свого образу, входження в культуру через культурні контексти, засвоєння її знаків, символів, типів свідомості.

Виховання сучасної культурної людини потребує нового іміджу педагога. Життєтворчого, позитивного іміджу. Це має бути яскрава індивідуальність учителя, його природна обдарованість, які надовго збережуться в емоційній пам'яті учнів. Відомо, що професія вчителя належить до типу професій «людина—людина». Тому вона повинна мати гуманістичну спрямованість і творчий характер. Принцип життєтворчості передбачає, що предметом творчості стає не тільки зовнішній, а й внутрішній світ людини, коли вона будує власне життя відповідно до певного морально позитивного задуму, що має особистісний смисл, котрий у кінцевому підсумку збігається із загальнолюдським.

В основі діяльності вчителя лежить процес рефлексивної взаємодії з учнями, а це значить, що потрібно створювати всі умови для успішного результату, самостверджуючи і самореалізуючи себе. Вчитель повинен дбати про вдосконалення своїх професійно значимих якостей особистості: здатності до взаєморозуміння з учнями, динамізму та гнучкості, емоційної стійкості, вмінню допомагати учневі в самовизначенні як особистості і як майбутньому професіоналу, вмінню навчити головному предмету, що зветься Життя.

До позитивного іміджу належать показники внутрішньої та зовнішньої привабливості, а саме:

- мистецтво подобатися людям (його психотехнологія);
- уміння правильно організувати спілкування;
- наявність потрібних для позитивного іміджу рис особистості;
- уміння розуміти людей;
- уміння ефективно впливати на людей;
- мімічна та пантомімічна виразність;
- уміння вибирати та носити одяг і зачіску;
- уміння доцільно використовувати простір для спілкування (В.Ф.Маценко, 1998).

Слід зазначити, що імідж педагога прямо залежить від іміджу того навчального закладу, в якому він працює. У створенні умов формування успішного іміджу велика роль належить адміністрації та психологічній службі. Саме вони покликані створити неповторний, своєрідний стиль у взаємостосунках учителя з учнями, колегами, батьками, громадськістю. Образ педагога повинен бути привабливим для всіх учасників освітнього процесу.

Загальновідомо, що дитинство — найважливіший період у житті людини. Саме в цей час вона формується фізично, психічно, інтелектуально, набуваючи всіх необхідних знань, умінь і навичок. І важливо, щоб поряд був чуйний психолог, педагог, вихователь, який зумів би виростити особистість або просто забезпечив комфортний зміст дитячих років тим, хто потребує належної уваги.

Сучасна педагогіка все частіше і рішучіше говорить про те, що навчання і виховання у школі повинні бути захоплюючим процесом розвитку психіки дитини. На перший план висувається не навчальна функція школи, а розвивальна, саме вона набуває пріоритетного значення. У відомій тріаді **навчання—виховання—розвиток** відбувається в даному разі своєрідна перестановка **розвиток—навчання—виховання**. Тому зрозумілим є той великий інтерес, який приділяють творчі педагоги системі розвивального навчання В.В.Давидова—Д.Б.Ельконіна.

Відомо, що підростаюче покоління формується в умовах того суспільства, в якому живе, що його сильні і слабкі сторони є дзеркальним відображенням стану суспільства в цілому, яке нині в Україні характеризується як кризове. Воно сприяє підвищенню загального рівня девіантності в різноманітних соціальних і вікових групах населення, і, перш за все, — в молодіжному середовищі. З цієї точки зору нарізла необхідність у підготовці соціальних педагогів і практичних психологів. Така можливість була надана Дніпропетровському державному університету, який розпочав підготовку студентів зі спеціальності «Соціальна педаго-

гіка і практична психологія». Це нова сфера діяльності для вузів.

У системі підготовки соціального педагога і практичного психолога вирішальну роль відіграє навчальний процес, який забезпечує створення позитивного іміджу сучасного фахівця. Тому основними блоками підготовки студентів стають: культурологічні знання; психологічні; загальнотеоретичні знання в галузі соціальної роботи і соціальної педагогіки; знання з нових інформаційних технологій; з менеджменту та маркетингу; психологічні тренінги, основне завдання яких — формування професійно важливих особистісних якостей.

Стосовно практичної підготовки, то це різні види навчальних практик, волонтерська діяльність.

У підготовці фахівця з соціальної педагогіки та практичної психології важливо сформувати психологічну готовність студентів до обраної спеціальності. Тому колектив викладачів кафедри педагогіки та психології докладає зусиль для виховання студентів як професіоналів вищого ґатунку, так і добропорядних людей. Цьому сприяє і виховна робота зі студентами (куратором однієї з груп є автор даної статті). Студенти групи мають виражену активну соціальну позицію, правильно обрали свій фах, і, що дуже приємно, — завжди готові підтримати будь-які цікаві починання, проекти, ідеї. Цим самим вони набувають практичних навичок соціальної роботи і практичної психології, формують професійно значимі якості особистості.

Уже зараз зроблено чимало. Це й спільна робота з Дніпропетровським відділенням Української асоціації соціальних педагогів та спеціалістів з соціальної роботи; участь у науково-практичній конференції з проблем соціального захисту дитинства; зустріч з директорами американських шкіл у рамках реалізації програми Консорціуму Міссісіпі з міжнародного розвитку; участь у організації та роботі круглого столу «Молодь обирає майбутнє»; робота з обласною молодіжною інформаційно-консультативною службою, яка ініціювала проект по навчанню підлітків за методом «рівний — рівному» з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, проект «Скажи наркотикам «Ні!»», організаційну роботу по створенню та підтримці в місті волонтерського руху серед учнівської та студентської молоді. Недержавна соціальна служба міста надала можливість проходити студентам навчальну практику на своїй базі. І як кінцевий результат — написання наукових студентських робіт з проблем «Діти в скруті», «Виховання дітей в інтернатах та дитячих сімейних будинках».

Зараз до проекту залучаються і студенти-першокурсники. Вони разом із волонтерками-

третьокурсниками готуються до участі в обласній акції «Ні — СНІДу!» — це говоримо ми, ваші діти!», яка проходить у навчальних закладах міста. Серцевиною акції є виступ волонтерів-студентів, учнів у СШ № 67 м. Дніпропетровська, що працює за системою розвивального навчання.

Співпрацюють студенти і з міською службою планування сім'ї. Вони з успіхом проводять заняття з підлітками, учнівською та студентською молоддю міста.

Можна назвати багато справ, які здійснюються разом з обласним управлінням у справах сім'ї та молоді, міською та обласною службами у справах неповнолітніх, соціальними службами міста.

Нещодавно почалася співпраця з міською громадською організацією — Центром по запобіганню торгівлі жінками «Жінка для жінки».

У найближчих планах — соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами. Зараз студенти проводять анкетування дітей з фізичними вадами, активно ведеться соціально-педагогічний патронаж дітей-інвалідів.

Нещодавно факультету психології та соціології Дніпропетровського університету виповнилося десять років. Можна стверджувати, що він плідно виконує свою роль з підготовки висококваліфікованих спеціалістів, фахівців з гідним іміджем благородної Людини.

Література

1. Закон України «Про загальну середню освіту». // Голос України. 1999. 23 черв.
2. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. /Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. — К., 1997. — 4.1: Теорія і технологія життєтворчості. — 392 с.
3. Шепель В.М. Имиджология: Секреты личного обаяния. // Культура и спорт. — ЮНИТИ. 1994.
4. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособие. — М.: Изд-во УРАО, 1997.
5. Доманский В.А. Задача современного образования — воспитание «человека культуры» // Педагогика толерантности. — 1999. — №1. — С.24–27.
6. Маценко В.Ф. Технология создания имиджа // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — №1. — С.37–40.

О.И. Божко, Харьков

Организация методической работы в условиях реализации системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова

Мы стоим на пороге XX века. Меняется жизнь, стремительно развивается наука, меняются дети. Так ли быстро меняется система образования, успевает ли она за столь стремительными преобразованиями общества, работает ли она на перспективу, ведь школа — это завтрашний день нашего общества? Кажется, что эти глобальные вопросы оторваны от нашей повседневной жизни. Но это именно то, на чем строится сегодняшняя жизнь нашей школы, каждый ее урок, и если школа работает вне этих глобальных проблем, она не выполняет своей основной цели. Основная цель отвечает на вопрос: к образованию и воспитанию какого человека стремится школа?

Переход общества к сложным видам человеческой деятельности в условиях стремительных социально-экономических перемен предъявляет принципиально новые требования к личности человека. Сегодня нужна свободная, творческая личность, способная решать нестандартные, интеллектуальные и нравственные задачи, осуществлять выбор, быстро приспосабливаться к стремительным переменам в обществе. Известно, что личность как целостность формируется целостной системой. Именно такой является система развивающего обучения, основанная на

теоретических разработках Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Для этой системы характерна научная обоснованность, целостность. Уже несколько лет эта система реализуется в практике обучения Экономико-правовой школы Харьковского гуманитарного института Народной украинской академии. В этой системе нельзя сказать «Все получилось», потому что она требует постоянного развития внутри себя и как следствие постоянного развития учителя, реализующего эту систему. Каждодневная работа поднимает множество вопросов, но одним из главных остается вопрос профессиональных качеств учителя РО. Наблюдения и научные исследования (профессора А.К. Дусавицкого) доказывают, что меняются как профессиональные, так и личностные качества учителя.

На первый план выходят такие его качества, как:

- способность и потребность осмысливать свою собственную деятельность;
- соотнесение ее с поставленными целями;
- умение выстраивать обучение на деятельностной основе;
- стремление не только качественно реализовать систему, но и модифицировать ее;
- умение организовать активное, эмоционально окрашенное общение;

— спосібність к організації власної педагогічної діяльності, направленої на самоорганізацію і самосовершенствование.

Педагог РО, як показує практика, повинен мати такі особистісні якості, як гнучкість, широта поглядів, конструктивність, терпимість, доброжелательність, щирий інтерес к дитині.

Формування перелічених професійно-особистісних якостей потребує особливих підходів к організації методическої роботи з учителями, працюючими в системі РО. Таку роботу взяла на себе організована в рамках ХГІ «НУА» кафедра початкового навчання. В результаті колективної рефлексії ми визначили і намагаємося реалізувати її в таких напрямках:

1. Вивчення теоретических і практических питань РО через проведення семінарів, тренінгів, делових ігор. Особливу увагу, як показала практика, необхідно приділяти роботі з теоретическими джерелами РО, роботам Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, В.В.Репкіна, Г.А.Цукермана, А.К.Дусавицького. Їх вивчення і обговорення створює міцну базу для реалізації РО. Семінари намагаємося проводити, використовуючи методи, притаманні РО. Головна форма — конструктивний діалог. Виховуючи його в спілкуванні з колегами, учитель набуває досвід проведення такого діалогу з учнями. Тут неоціненну допомогу надають психологи, з якими ми працюємо в тісній співпраці. Саме незнання психологіческих механізмів РО породжує основні труднощі у вчителя.

2. Індивідуальна робота з учителем, виходячи з його особливостей педагогіческого труда, особистісних якостей. Тут важливо розуміти, на якій стадії впровадження РО знаходиться учитель: становлення, реалізації або розвитку системи РО. Такій роботі передідує глибока діагностика результативності труда учителя — звідси вихід на науково-методическу роботу кожного в межах кафедри.

3. Створення творческих груп учителів, об'єднаних загальною ідеєю і інтересами. Обмін напработками таких груп сприяє збагаченню педагогіческого досвіду кожного.

4. Колективна робота над технологією РО: спільне моделювання уроків і їх розбір, аналіз дитиних робіт, спільне складання контрольних-оцінювальних завдань. Безумовно, для вчителя це є школою РО.

5. Організація щорічних науково-практических конференцій з залученням учених, колег з інших шкіл. Такі конференції проходять в квітні в межах Днів науки в НУА. Матеріали конференції публікуються в тезисах. Крім цього, вчителі готують методическі матеріали по окремим темам програми або ключовим питанням технології РО. Ці матеріали публікуються і знайшли своє застосування в багатьох школах України і Росії.

Важливим залишається питання визначення результативності роботи вчителя РО, оскільки основна мета не дозволяє діагностувати результат тільки по якості засвоєння програмного матеріалу. Ми виділимо наступні параметри визначення якості педагогіческої діяльності:

- володіння основними теоретическими поняттями шкільного предмета;
- володіння педагогіческою технологією РО;
- засвоєння учнями базових програмних знань, умінь і навичок;
- здійснення систематического контролю і оцінки діяльності учених в безпомітному навчанні;
- вміння здійснювати рефлексію власної діяльності і знаходити шляхи ліквідації свого незнання.

Готового вчителя РО знайти складно, його потрібно вирощувати, створюючи умови для цього. Однак, результативність роботи не може залежати тільки від окремих педагогів. Сьогодні необхідно формувати команду, здатну розв'язувати поставлені системою завдання.

Л.П.Ченіза, Харків

Становлення Я-концепції підлітків у навчальній діяльності

У психологічній літературі підлітковий вік визначається, як критичний, перехідний від дитинства до дорослості. Головним у цьому віці є розвиток самосвідомості, виникнення образу Я, окремі компоненти якого формуються в попередніх вікових періодах. Дослідженням самосвідомості в підлітковому віці присвячено безліч робіт, проте лише в деяких із них проблема становлення образу Я учнів пов'язується з умовами навчання. Проте, дослідженнями В.В.Да-

видова, С.Д.Максименко, В.В.Репкіна, В.В.Рубцова, Г.А.Цукермана доведено, що спеціальна організація навчання дітей у початковій школі, спрямована на формування суб'єкта навчальної діяльності, сприяє формуванню теоретичного мислення та змінює весь хід психічного розвитку дитини. В роботах О.К.Дусавицького показана залежність розвитку особистості та самосвідомості дітей від рівня сформованості навчальної діяльності в початковій школі та

принципова різниця в подальшому розвитку особистості в підлітковому віці.

Відповідно до теоретичної концепції О.К.Дусавицького¹, метою нашого дослідження було виявлення закономірностей формування Я-концепції підлітків в умовах спеціального формування навчальної діяльності в молодшому шкільному віці порівняно з підлітками, що навчаються за традиційною системою навчання. Воно здійснювалось у 1996—2000 роках на кафедрі психології Харківського національного університету і охоплювало шості, сьомі і восьмі класи шкіл Харкова, Алушти, Красного Луча Луганської області, де реалізувалася система розвивального навчання.

Одержані в дослідженнях результати дозволяють констатувати істотну різницю в становленні Я-концепції підлітків залежно від умов навчання в початковій школі.

З допомогою кластерного аналізу серед учнів, які навчаються за системою **розвивального навчання**, були виявлені групи підлітків зі специфічними видами Я-концепції. У підлітків з високим рівнем навчальної діяльності формується або *високо-позитивна гармонійна Я-концепція*, або *позитивно-критична*. Учням з високо-позитивною гармонійною Я-концепцією притаманні повага та симпатія до власної особистості, які засновані на прагненні до самопізнання. У підлітків з позитивно-критичною Я-концепцією акцент робиться на оцінний компонент самовідношення, а емоційно-ціннісний — дискредитується. Низька симпатія до себе в даній групі учнів зумовлена тим, що підлітки приймають на себе відповідальність, яка виявляється у високому локусі контролю та самозвинуваченні, а також прагнуть до самовдосконалення, не приймаючи себе такими, які вони є. Високо-позитивною концепцією характеризуються 27,5% шестикласників, 41,8% семикласників та 54% восьмикласників. Позитивно-критична Я-концепція притаманна 36,7% шестикласників, 35,7% семикласників та 22,2% восьмикласників. У підлітків з низьким рівнем навчальної діяльності, у яких недостатньо сформовані механізми самоаналізу, формується *низько-позитивна Я-концепція*. Низько-позитивна Я-концепція притаманна 35,8% шестикласників, 22,5% семикласників, 23,8% восьмикласників.

Необхідно підкреслити, що в класах РН не виявлені групи підлітків із суперечливими чи компенсаторними варіантами Я-концепції.

Таким чином, становлення підлітка РН як суб'єкта навчальної діяльності виявляє вплив на розвиток Я-концепції підлітків. Цей вплив

виражається у взаємозв'язку сформованості компонентів навчальної діяльності (системного мислення та дії планування) з основними когнітивними компонентами Я-концепції.

Системне мислення дозволяє підліткам адекватно оцінювати власну особистість на основі оцінки навколишніх людей. Планування виступає як інструмент для самоаналізу, дозволяючи глибше пізнавати себе, враховуючи при цьому і зовнішню оцінку, брати на себе відповідальність за події власного життя і на цій основі формувати повагу до власної особистості та позитивне відношення до себе. Іншими словами, розвинені форми навчальної діяльності виявляють вплив на функціонування когнітивного компонента Я-концепції та саме на основі когнітивної оцінки власної особистості формується позитивна Я-концепція підлітків РН.

Розвинені форми навчальної діяльності та їх вплив на функціонування когнітивних аспектів Я-концепції забезпечують усвідомлення підлітками образу Я. У шостому класі 59,8% підлітків виділяють у собі певні риси особистості, до восьмого класу — майже 80%. Така динаміка розвитку образу Я в класах РН.

У шостих класах РН усвідомлення себе як особистості пов'язане в першу чергу з розвитком теоретичного відношення до світу, усвідомленням себе як діючого суб'єкта з чітко визначеними пізнавальними інтересами та прагненням до самопізнання. Спостерігалось прагнення зрозуміти свою поведінку та поведінку інших людей, навчитися будувати відносини з навколишнім світом. Потреба навчитися спілкуватися зорієнтована передусім на моральні аспекти взаємовідносин. Істотне місце в уяві про себе займає прагнення бути схожими на батьків.

У сьомих класах РН найважливіше місце в уявленнях підлітків про себе займає аналіз якостей Я, прагнення учнів оцінити себе, зрозуміти «який я». Учням РН-7 властиве змістовне уявлення про себе; їх самохарактеристики не поверхневі і відображають індивідуальну сутність кожного. У переважної більшості підлітків-семикласників РН, що реалізують особисту рефлексію, Я-концепція носить узагальнений характер (63,2%); виділяючи позитивні та негативні якості власної особистості, підлітки РН-7 пов'язують ці характеристики зі значними аспектами життєдіяльності, аналізують їх вплив на події власного життя. Підліткам РН-7 притаманна адекватна самокритичність, потреба в корекції тих якостей Я, які підлітки вважають негативними.

При переході у восьмий клас РН триває розвиток Я-концепції підлітків. Змістом самохарактеристик стає «Я у спілкуванні з іншими людьми». Особливо актуальним аспектом образу Я для восьмикласників РН є потреба пе-

¹ Дусавицький А.К. Развитие личности в учебной деятельности. — М., 1996.

реконатися в цінності власної особистості для іншого. Якщо для семикласників РН належать скоріше абстрактні розмови про моральні питання, то для восьмикласників моральність є чимось конкретним, таким, як допомога іншим людям. Спостерігається прагнення до підсилення самоконтролю в діяльності та спілкуванні.

Підлітки, що навчаються за системою розвивального навчання, характеризуються специфічним протіканням підліткової кризи *самосвідомості*, що виражається в зниженні самооцінки семикласників, появі засмученості та нерішучості, яка виникає у зв'язку з визнанням підлітками наявності у собі негативних якостей (упертості та відсутності терпіння), що співпадає з описом кризи підліткового віку, існуючим у психологічній літературі. Криза самовідношення проявляється в тому, що підлітки не приймають себе такими, якими вони є, прагнуть змінити себе. Їм належать самозвинувачувальні тенденції, що відображають не тільки можливість учнів РН усвідомлювати в собі негативні якості, притаманні підлітковому віку, але й прагнення подолати небажані якості Я.

Тенденція до виходу з кризи спостерігається в підлітків РН у восьмому класі. На фоні самодослідження Я-концепція підлітків структурується, відношення до себе стає більш позитивним. Підлітки РН-8 менше схильні до самозвинувачення, істотно зростає впевненість про привабливість власної особистості для навколишніх. Уявлення про позитивне відношення значимих інших можливо відтворює задоволення підлітками РН-8 характерної юнацькому віку потреби одержати підтвердження значимості власної особистості в очах навколишніх. Підлітки РН переборюють засмученість, самооцінка знову зростає.

Інша картина розвитку Я-концепції підлітків спостерігається у класах з **традиційною системою навчання**. Сформованість навчальної діяльності підлітків при традиційній системі навчання нижча, ніж у підлітків системи розвивального навчання. У процесі навчання за традиційною системою підліток не стає повноцінним суб'єктом навчальної діяльності. Характеристики самосвідомості та мислення в учнів ТН виступають як незалежні, механізми навчальної діяльності не стають інструментами для формування Я-концепції, в результаті чого Я-концепція формується на основі емоційно-ціннісного компонента самовідношення.

Кількість учнів з високо-позитивною Я-концепцією зростає з 16,7% в ТН-6 до 56,6% у ТН-8. При цьому в підлітків з високо-позитивною Я-концепцією в класах ТН суттє-

во нижча сформованість навчальної діяльності, інтересу до власної особистості та суттєво вища самовпевненість, ніж у підлітків з високо-позитивною Я-концепцією в класах РН. Таким чином, в основі високо-позитивного відношення до себе в учнів РН та ТН лежать **принципово різні механізми формування Я-концепцій**: у РН це прагнення до самопізнання, у ТН — витіснення несприятливої інформації про себе.

Відмінності в позитивності Я-концепції учнів ТН зумовлені лише ступенем психологічного захисту. Підлітки ТН з високо-позитивною Я-концепцією відрізняються від підлітків з низько-позитивною Я-концепцією більшою самовпевненістю, у більшій мірі здатні відкидати сумніви; у них нижче самозвинувачення та вище прийняття себе такими, якими вони є. Не спостерігається різниці в рівні сформованості навчальної діяльності, отже, механізми мислення не є чинниками сформованості відношення до себе.

45,2% учнів ТН-6 та 34,7% учнів ТН-7 мають *суперечливу Я-концепцію*, що характеризується низькою самоповагою, але високою ауто-симпатією; високим рівнем домагань, але низьким локусом контролю. Іншими словами, підлітки з суперечливою Я-концепцією переживають сенс Я в термінах симпатії до власної особистості та претендують на багато, незважаючи на те, що вважають себе нездатними впливати на події власного життя та мало поважають себе.

Становлення Я-концепції на основі емоційно-ціннісного компоненту самовідношення при недостатньому розвитку когнітивно-оцінного призводить до того, що у восьмих класах традиційної школи виділяється група підлітків з *компенсаторною надпозитивною Я-концепцією* (15,1% учнів). У підлітків цієї групи значно нижче, ніж у однокласників, сформована навчальна діяльність, нижчі діловий та емоційний статуси, при цьому їх самооцінка і самоповага такі ж високі, як і в підлітків з високо-позитивною Я-концепцією, а ауто-симпатія — найвища. Локус контролю такий же низький, як і в групі з низько-позитивною Я-концепцією. Таким чином, підлітки даної групи відносяться до себе надпозитивно, хоч і визнають, що мало впливають на події власного життя; дуже симпатизують собі, не зважаючи на відношення однокласників.

Внаслідок цього образ Я підлітків, що навчаються за традиційною системою, виявляється поверхневим за змістом, досить часто суперечливим. Деякі підлітки навіть підкреслюють небажання та невміння оцінити себе. Характеризуючи власну особистість, підлітки ТН-7 в основному називають набір якостей, не аналізуючи їх впливу на діяльність та спілку-

вання з іншими людьми. При описі власної особистості семикласники ТН основну увагу приділяють своїм успіхам чи невдачам у навчанні, забавам. Звертає на себе увагу егоїстична направленість творів — не приділяється уваги проблемам сім'ї та взаємовідносинам з батьками, проблемам розуміння себе та інших людей, моральним питанням.

Від сьомого до восьмого класу ТН істотно поглиблення та розвитку образу Я підлітків не відбувається. Кількість підлітків, що реалізують особистісну рефлексію, знижується з 72,3% у ТН-7 до 57,5% у ТН-8. Майже половина восьмикласників ТН (42,5%) уникають відповіді на питання про власні переваги і недоліки, мотивуючи це тим, що про їх особистості повинні судити не вони самі, а навколишні. Такі відповіді свідчать про спробу уникнути самоаналізу, щоб не руйнувати позитивне емоційно-ціннісне відношення до власної особистості. Учні ТН-8 в 1,9 раз рідше, ніж учні РН-8, усвідомлюють як переваги, так і недоліки своєї особистості; у 2,5 раза частіше уникають відповіді на питання про свої переваги та недоліки; у 3 рази рідше відзначають прагнення до самозміни.

Несформованість навчальної діяльності, що перешкоджає розвитку когнітивної сфери Я-концепції, виявляє специфічний вплив на протікання підліткової кризи самосвідомості. Динаміка зміни відношення до себе учнів ТН від шостого до восьмого класу виявляється в зростанні позитивності самовідношення за рахунок функціонування механізмів психологічного захисту. Криза самовідношення підлітків ТН-7 виражається в більш високому,

ніж у семикласників РН, рівні тривожності внаслідок невміння оцінити себе. Вихід з кризи самовідношення в учнів ТН проходить завдяки витісненню інформації про себе за відсутності інтересу до самопізнання. Тривожність у восьмикласників істотно знижується, при цьому 20,8% учнів ТН-8 характеризуються «надмірним спокоєм», тобто зберігають емоційно-позитивне відношення до себе ціною неадекватного відношення до навколишньої дійсності.

Наведений вище аналіз дозволяє констатувати, що в умовах, коли навчання в початковій школі спеціально скеровано на формування суб'єктів навчальної діяльності, розвинені механізми навчальної діяльності стають у підлітковому віці засобами формування Я-концепції особистості на основі когнітивного оцінного аспекту самовідношення.

Результати досліджень дозволяють не тільки поглибити уявлення про механізми і специфіку протікання підліткової кризи, але й мають важливе соціально-психологічне значення. Підлітковий вік — найбільш важливий період становлення особистості, центральним процесом якого є розвиток образу Я. Від того, яке уявлення про себе складеться в дитини в даному віці, істотно залежить подальший життєвий шлях особистості. Повноцінне вирішення основного завдання підліткового періоду дозволить дитині на наступному віковому етапі адекватно вирішувати актуальні завдання розвитку — будувати відношення з зовнішнім світом без використання психологічного захисту, що дасть можливість попередити різноманітні варіанти девіантної поведінки.

Ю.А.Гимаєва, Харків

О влиянии перехода от развивающего типа обучения к традиционному на формирование эмоциональных свойств личности школьника

В образовательном пространстве Украины сегодня представлено множество всевозможных инноваций, начиная с модульных систем и заканчивая авторскими школами. Однако, несмотря на видимое разнообразие программ и приёмов, большинство из них может быть отнесено к одному из двух принципиальных типов образовательных технологий: традиционному и развивающему. Основаниями для такой классификации являются содержание и способы построения учебных предметов и формы организации учебной работы в классе. Как известно, традиционное обучение (ТО) реализует индивидуальные формы работы учащихся и эмпирический тип изложения учебного материала, система развивающего обучения (РО) — коллективно-распределённые формы учебной

деятельности и теоретический способ освоения знаний. Традиционное обучение, хотя официальная идеология пытается это завуалировать, ориентирует педагога на объектное отношение к ребёнку, на культивирование у него репродуктивного мышления, послушания и исполнительности. РО, разрабатываемое на основе теории учебной деятельности В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина, ориентировано на создание таких форм образования и воспитания ребёнка, где он мог бы выступать как субъект своей деятельности — творческий, самостоятельный и ответственный. К настоящему времени многократно зафиксировано, что использование программ РО приводит к существенным положительным эффектам как в обучении, так и в психическом развитии детей младшего школьного

возраста. Но следует отметить, что в логике теории учебной деятельности первоочередной задачей было изучение строения ведущей деятельности, характера учебных задач и учебных действий и их влияния на формирование основ теоретического мышления и сознания. Исследованию развития аффективно-регулятивной сферы психики придавалось относительно меньшее значение.

Специфика ситуации в образовании состоит также в том, что РО, как правило, пока реализуется только в младших классах, а переход в средние классы сопровождается и переходом к традиционному способу обучения (хотя экспериментальные программы РО по основным предметам для средних классов существуют).

В связи с этим важной проблемой является изучение эмоционально-регулятивных характеристик развития личности в условиях различных способов обучения и последствий перехода от одной системы (РО) к другой (ТО).

Такое исследование осуществлялось на кафедре психологии Харьковского национального университета в 1996—1999 годах. При этом были сформулированы следующие гипотезы:

- 1) содержание и форма обучения определенным образом влияет на формирование эмоциональных свойств и регулятивных возможностей личности школьника, причем РО создает более благоприятные условия, чем ТО;
- 2) переход от РО к ТО после окончания начальной школы является стрессовым событием в жизни ребенка;
- 3) сформировавшиеся под влиянием РО эмоционально-регулятивные свойства личности младшего школьника в новых условиях (переход к ТО) проявляют резистентность.

Исследования проводились на базе классов РО и ТО в средних школах Харькова. В нем участвовали 272 ученика третьего, пятого и шестого классов (57 из них обследовались лонгитудно). Испытуемые были разделены на 6 экспериментальных групп: 3 группы классов РО (третье, пятое и шестые по 24, 69 и 59 учеников соответственно) и 3 группы, обучающиеся по системе ТО (27, 76 и 74 школьника).

В качестве методического инструментария были использованы проективные методики «Дом—Дерево—Человек» в адаптации Р.Ф.Беляускйе (ДДЧ, 8 показателей) и «Рисунок несуществующего животного» М.З.Дукаревич (РНЖ, 19 показателей). Для количественной оценки показателей методики РНЖ применялась 2-балльная шкала (0—1), за исключением показателей «тревожность» и «агрессивность», которые оценивались с помощью 4-балльной шкалы (от 0 до 3 в зависимости от степени выраженности). Групповые средние значения оце-

ниваемых показателей, выраженные в процентах, прошли проверку на значимость различий с помощью г-критерия Стьюдента.

Обсуждение полученных результатов

Сравнительный анализ групп РО-3 и ТО-3 (см. табл. 1 и табл. 2) выявил, что в группе РО-3 значимо более выражены показатели «социальная активность», «страхи», «позитивная оценка своих действий», «агрессивность». В группе ТО-3 преобладают показатели «социальная пассивность», «незащищенность», «позитивная оценка своей идеальной продукции», «негативная оценка своей идеальной продукции», «защита от вышестоящих с агрессией», «защита от нижестоящих с тревогой». По остальным показателям значимых отличий между группами РО и ТО нет.

Наши результаты позволяют утверждать, что дети РО и ТО в третьем классе довольно четко отличаются по качеству отношений, знаку состояний и направленности установок, то есть в аффективно-регулятивном отношении. В группе РО-3 преобладают позитивный эмоциональный настрой, уверенность в своих действиях, осознание у себя социально-положительных качеств, самоуважение, активность, действенность, ощущение перспективы, стремление соответствовать высоким социальным стандартам, желание добиться признания, опираясь при этом на свои силы, стремление к доминированию.

В группе ТО-3 преобладает противоположный полюс: отрицательный эмоциональный настрой, подавленность, неуверенность в себе (противоречивое отношение к своим намерениям и возможностям), пассивность, нерешительность, сниженность социальных притязаний, потребность в поддержке окружающих при невозможности её получить, чувство бесперспективности, подчинение.

Фактически описанные особенности представляют собой своеобразный конгломерат классических шкал (факторов) Оценки, Силы и Активности, выделенных Ч.Осгудом. В их пространстве дети группы РО-3 находятся на полюсе «социальной эффективности» (позитивность, уверенность, активность, наступательность). Дети группы ТО-3 находятся на полюсе «социальной апатичности» (подавленность, неуверенность, пассивность, оборонительность). Всё это вполне объяснимо на основе различий форм организации обучения и взаимодействия детей в классах РО и ТО. Коллективно-распределенная деятельность учеников и «коллегиальное» отношение учителя к ученикам в системе РО создают лучшие условия для развития позитивного эмоционального настроения, инициативности, тенденции к самоутверждению, адекватного уровня притязаний и внут-

ренней референтности, чем индивидуально-обособленная деятельность и «директивная» позиция учителя по отношению к ученикам в системе ТО. Повышенная склонность к возникновению страхов в группе РО-3 может быть связана именно с формированием чувства ответственности, наличием особых групповых норм и стремлением детей им соответствовать, подкрепляемым окружением.

Таким образом, очевидно, что формы организации обучения, практикуемые в рамках РО, более адекватны задачам развития личности и психики ребёнка в младшем школьном возрасте, чем формы организации ТО. Они обуславливают не только интеллектуальное развитие, но и способствуют благоприятному становлению эмоционально-регулятивной сферы психики детей. Это обстоятельство оказывает решающее влияние при переходе к традиционному способу обучения в пятых классах.

Группы РО-5 и ТО-5 значительно различаются (см. табл.1 и табл.2) по выраженности показателей «чувство неполноценности», «трудности общения», «депрессивности», «защиты от вышестоящих с агрессией», «защиты от вышестоящих с тревогой», «защиты от нижестоящих с тревогой», «защиты недифференцированной с

агрессией», «астеничности». Причем в группе РО-5 все названные показатели, кроме «защиты недифференцированной с агрессией», более низкие, чем в группе ТО-5.

Сравнение учащихся группы РО-5 с детьми третьего класса (РО-3) указывает на повышение при переходе к ТО выраженности показателей «тревожности» (ДЧ), «трудности общения», «защита от вышестоящих с агрессией», «защита недифференцированная с агрессией» и на снижение выраженности показателей «позитивной оценки своих действий», «защиты от вышестоящих с тревогой», «защиты недифференцированной с тревогой», «тревожности» (РНЖ). Но всё же они остаются либо значительно менее выраженными, либо не превышают выраженности соответствующих показателей в группе ТО-5.

«Тревожность» (ДЧ), «тревожность» (РНЖ), «позитивная оценка своих действий», «защита недифференцированная с тревогой» выражены на том же уровне, что и в группе ТО-5, «трудности общения», «защита от вышестоящих с агрессией», «защита от вышестоящих с тревогой» выражены значительно ниже, чем в группе ТО-5. Исключение составляет показатель «защита недифференцированная с агрессией», который выражен значительно выше, чем в группе ТО-5.

Таблица 1

Групповые средние значения показателей по методикам ДЧ и РНЖ, %

Показатели	РО-3	РО-5	РО-6	ТО-3	ТО-5	ТО-6
Незащищённость	27,75	29,7	28,1	34,0	32,7	30,8
Тревожность (ДЧ)	15,5	21,0	15,8	19,6	18,4	20,6
Недоверие к себе	24,25	30,0	29,4	26,6	35,3	35,9
Чувство неполноценности	15,0	13,2	13,6	11,0	17,8	15,0
Враждебность	13,2	16,2	14,3	12,5	17,8	16,5
Фрустрация	11,7	15,7	16,7	13,7	15,7	17,5
Трудности общения	13,1	19,3	22,1	15,3	26,9	24,2
Депрессивность	1,4	1,6	1,9	3,3	5,1	2,2
Социальная активность	45,8	33,3	35,6	18,5	28,9	31,1
Социальная пассивность	8,3	13,0	10,2	40,7	18,4	16,2
Вербальная агрессия	25,0	40,6	45,8	29,6	47,4	36,5
Страхи	54,2	33,3	47,5	18,5	34,2	44,6
Тревожность (РНЖ)	59,3	44,5	42,0	51,5	45,2	50,1
Позитивная оценка своих действий	45,8	10,1	19,5	18,5	21,1	20,9
Негативная оценка своих действий	16,7	15,2	26,3	22,2	7,9	14,2
Позитивная оценка своей идеальной продукции	0	1,5	6,8	20,4	1,3	5,4
Негативная оценка своей идеальной продукции	4,2	6,5	6,8	20,4	5,3	9,5
Защита от вышестоящих с агрессией	8,3	27,5	28,8	33,3	43,4	41,9
Защита от вышестоящих с тревогой	25,0	4,4	23,7	25,9	25,0	20,3
Защита от нижестоящих с агрессией	4,2	8,7	13,6	18,5	11,8	9,5
Защита от нижестоящих с тревогой	0	2,9	6,8	22,2	17,1	13,5
Защита недифференцированная с агрессией	0	29,0	27,1	11,1	7,9	14,9
Защита недифференцированная с тревогой	41,7	13,0	28,8	29,6	21,1	33,8
Астеничность	8,3	8,7	18,6	7,4	23,7	21,6
Поверхностность суждений	54,2	43,5	47,5	29,6	42,1	36,5
Конформность суждений	33,3	27,5	37,3	44,4	27,6	18,9
Агрессивность	26,2	14,7	19,0	8,6	14,8	14,7

Таблица 2

Уровень значимости различий между групповыми средними значениями показателей методик ДДЧ и РНЖ (по критерию Стьюдента)

Показатели	Сравниваемые группы								
	PO-3, TO-3	PO-5, TO-5	PO-5, PO-3	TO-5, TO-3	PO-6, TO-6	PO-6, PO-5	PO-6, PO-3	TO-6, TO-5	TO-6, TO-3
Незащищённость	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-
Тревожность (ДДЧ)	-	-	0,01	-	0,001	0,001	-	-	-
Недоверие к себе	-	-	-	0,05	-	-	-	-	0,05
Чувство неполноценности	-	0,05	-	0,05	-	-	-	-	-
Фрустрация	-	-	-	-	-	-	0,05	-	-
Трудности общения	-	0,01	0,05	0,01	-	-	0,01	-	0,01
Депрессивность	-	0,01	-	-	-	-	-	0,05	-
Социальная активность	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-
Социальная пассивность	0,01	-	-	0,05	-	-	-	-	0,05
Страхи	0,01	-	-	-	-	-	-	-	0,01
Тревожность (РНЖ)	-	-	-	-	-	-	0,05	-	-
Позитивная оценка своих действий	0,05	-	0,01	-	-	-	0,05	-	-
Позитивная оценка своей идеальной продукции	0,01	-	-	0,01	-	-	-	-	0,05
Негативная оценка своей идеальной продукции	0,05	-	-	0,05	-	-	-	-	-
Защита от вышестоящих с агрессией	0,05	0,05	0,05	-	-	-	0,05	-	-
Защита от вышестоящих с тревогой	-	0,001	0,05	-	-	0,05	-	-	-
Защита от нижестоящих с тревогой	0,05	0,01	-	-	-	-	-	-	-
Защита недифференцированная с агрессией	-	0,05	0,01	-	-	-	0,01	-	-
Защита недифференцированная с тревогой	-	-	0,05	-	-	0,05	-	-	-
Астеничность	-	0,05	-	0,05	-	-	-	-	0,05
Конформность суждений	-	-	-	-	0,05	-	-	-	0,05
Агрессивность	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-

В группе ТО-5 по сравнению с третьим классом значимо повышается выраженность показателей «недоверие к себе», «чувство неполноценности», «трудности общения», «астеничность», значимо понижается уровень показателей «социальная пассивность», «позитивная оценка своей идеальной продукции», «негативная оценка своей идеальной продукции». Но, тем не менее, эти показатели являются либо более выраженными, чем соответствующие показатели в группе РО-5, либо не ниже их. Показатели «чувство неполноценности», «трудности общения», «астеничность» выражены значимо выше, чем в группе РО-5, показатели «недоверие к себе», «социальная пассивность», «позитивная оценка своей идеальной продукции», «негативная оценка своей идеальной продукции» выражены на том же уровне, что и в группе РО-5.

Итак, мы видим, что аффективные особенности, приобретённые детьми РО в младшем школьном возрасте, обладают определённой устойчивостью в условиях перехода к традиционному обучению в период непосредственно после такого перехода. Различия, обнаруженные между детьми РО и ТО в третьем классе, в основном сохраняются и в пятом. У детей ТО преобладают негативный эмоциональный фон, подавленность, чувство беспомощности и неполноценности, коммуникативные трудности, дискомфорт в отношениях со

сверстниками, страх и противостояние в отношениях со взрослыми. Ко всему этому теперь присоединяется ещё и истощенность — результат хронической дисгармоничности отношений, безрезультатных попыток сопротивляться авторитарной системе.

Эмоциональные особенности детей РО продолжают оставаться более позитивными и конструктивными. Уверенное владение операциями учебного анализа, опыт кооперативных отношений с одноклассниками и учебного сотрудничества с учителем обуславливают большее ощущение надёжности, собственной полноценности, стремление достичь большего. Кроме того, дети в группе РО-5 по сравнению с ТО-5 выглядят более сплочёнными и, видимо, более доверяют друг другу: показатель «защита от нижестоящих с тревогой» выражен значимо ниже в группе РО-5, что мы связываем с влиянием особых форм учебного взаимодействия. Как уже отмечалось выше, уровень выраженности разного рода защит остаётся в основном более низким по сравнению с группой ТО-5, что указывает на наличие у детей других способов саморегуляции.

Вместе с тем, смена образовательной технологии порождает специфическую реакцию у детей РО. Её можно назвать *реакцией растерянности* (удивления), непонимания происходящего: внешние атрибуты учебной ситуации остались прежними (звонки, уроки, домашние

задания), но по существу что-то важное изменилось. Эта растерянность и проявляется в росте показателя «защита недифференцированная с агрессией». Это свидетельствует, на наш взгляд, о росте конфликтности, связанной с рассогласованием между привычными нормами и новыми условиями. Рассогласование учебных ожиданий детей и учителя, притом, что ребёнок не может определить источник этих рассогласований, не может понять, почему результат получается другой, хотя он действует обычным способом, побуждает у ребёнка стремление преодолеть конфликт любой ценой. Дети начинают проявлять ещё большую настойчивость и активность, пытаются продемонстрировать свои возможности и компенсировать неудачи, чем ещё больше раздражают учителя, который привык к другим моделям ученического поведения. В итоге попытки учеников сохранить самоуважение могут приобрести и неконструктивный характер.

Более отчетливо реакция растерянности проступает, если обратиться к изменениям, которые произошли в пятом классе (РО-5) по сравнению с третьим (РО-3). Происходит следующее: растёт уровень тревожности, один из первых признаков конфликтности, при неизменном уровне выраженности показателя «социальная активность»; растёт недовольство, сомнение в своих действиях (то есть приобретённые в младших классах эмоционально-регулятивные особенности продолжают обуславливать поведение, но не находят подкрепления у окружения, и дети начинают приписывать неудачи своей нерадивости); повышается готовность агрессивно защищаться и выраженность защитных реакций, направленных против взрослых (дети интуитивно понимают, что именно от учителя как организатора учебного процесса многое зависит и если кому-то стоит что-либо доказывать, то проще всего ему). Напомним, что в группе ТО-5 уровень выраженности защит разных видов остается аналогичным третьему классу. Это служит дополнительным подтверждением того, что для детей ТО психологически ситуация сохраняет стабильность своих характеристик.

Динамика эмоционально-регулятивных образований в контрольной группе, где не было смены образовательной технологии (в группе ТО-5 по сравнению с группой ТО-3), отличается от основной группы. Переход из младших классов в средние — напряжённый период в жизни ребёнка. И даже не будучи связанным со сменой типа обучения, он порождает ряд негативных эффектов, но совершенно другого содержания. На наш взгляд, эти эффекты являются логическим продолжением тех тенденций, которые сформировались

ранее. По сравнению с третьим классом в группе ТО-5 растут недоверие к себе, чувство неполноценности, астеничность. Снижение уровня выраженности показателя «социальная пассивность» — само по себе благоприятное изменение, но роста по показателю «социальная активность» нет, общее количество самооценок идеальной продукции падает, роста самооценок поведения тоже нет. Склонность использовать психологическую защиту разных видов и направленностей аналогична третьему классу. Эти основания позволяют сделать вывод о том, что аффективные особенности личности в контрольной группе (ТО) продолжают эволюционировать к негативному полюсу, усугубляя уже приобретённые тенденции развития эмоциональной сферы. Ученики ТО только пассивно приспосабливаются, как могут (используя механизм психологической защиты, избегая анализа своих намерений, достижений, неудач и поведения вообще), под существующий способ организации их учебной работы.

В исследовании получено подтверждение предположений о том, что в период непосредственно после смены типа обучения психоэмоциональные эффекты РО проявляют достаточную резистентность (устойчивость, сопротивляемость, сохранность) по отношению к изменившимся условиям ведущей деятельности. Также выяснилось, что в условиях наличия и отсутствия такой смены динамика эмоционально-регулятивных свойств личности отличается. При наличии перехода от РО к ТО актуализируется состояние растерянности (удивления) реакцией на образовавшийся конфликт между внутренними и внешними условиями, появляется готовность обороняться и доказывать свою состоятельность. В условиях монотонного ТО наблюдается тенденция к усилению негативных эмоциональных эффектов.

Следующий этап анализа затрагивает вопрос о дальнейшей судьбе эмоциональных свойств личности в условиях нового типа обучения, а именно — через год после его смены. Группы РО-6 и ТО-6 различаются только по показателям «тревожности» (ДДЧ) и «конформности суждений». Дети, обучавшиеся по системе РО, менее тревожны и более конформны в суждениях. По сравнению с пятым классом (РО-5) уровень показателя «тревожности» (ДДЧ) в группе РО-6 тоже падает и достигает уровня третьего класса, зато растёт выраженность показателей «защиты от вышестоящих с тревогой» и «защиты недифференцированной с тревогой» (значимо снизившейся в пятом классе). Однако следует заметить, что и в этом случае уровень выраженности всех видов в группе РО-6 не превышает уровня аналогичных показателей в

группе ТО-6. Относительно третьего класса (РО-3) в группе РО-6 растет уровень показателя «фрустрация», остается высоким, как и в пятом классе, уровень показателей «трудности общения», «защиты от вышестоящих с агрессией», «защиты недифференцированной с агрессией», остается низким уровень показателя «позитивной оценки своих действий», значимо снижается уровень выраженности показателя «тревожности» (РНЖ).

Психоэмоциональная ситуация шести-классников, обучавшихся без смены образовательной технологии (ТО-6), по сравнению с пятым классом практически не меняется. Значимо снижается только уровень показателя «депрессивность», а по сравнению с третьим классом (ТО-3) значимо более высоким, как и в пятом классе, остается уровень выраженности показателей «недоверие к себе», «трудности общения», «астеничность», значимо повышается уровень выраженности показателя «страхи»; остаются значимо ниже выраженными показатели «социальная пассивность», «позитивная оценка своей идеальной продукции», значимо снижается уровень выраженности показателя «конформность суждений». Другими словами, в шестом классе на фоне пятого к имеющимся особенностям прибавляется склонность к переживанию страхов и снижается стандартность установок.

Итак, в шестом классе, через год после смены типа обучения, формально различия между основной (РО) и контрольной (ТО) группами практически отсутствуют. Это может говорить, во-первых, об унифицирующем (по крайней мере, на поведенческом уровне) влиянии образовательной технологии. Похожий эффект был зафиксирован применительно к мышлению; при совместном решении мыслительных задач в парах в условиях отсутствия квалифицированного руководства более сильный ученик проигрывает, его последующие решения становятся менее успешными. В то же время более слабый ученик становится более успешным¹ (1). Во-вторых, при всем внешнем сходстве ученики в группе РО-6 выглядят социально более адаптированными: они более спокойны, уверены в своих возможностях и социабельны, то есть умеют представить себя, свои мысли и выводы в нужном свете, в социально приемлемом виде. Фактически дети РО открывают удобный способ скрытого сопротивления, научаются говорить то, что от них хотят услышать, а поступать по-своему. В данных

обстоятельствах снижение уровня тревожности вполне закономерно, так как источник рассогласования и отклоняющихся результатов идентифицирован — это взрослые, и способ урегулирования ситуации тоже найден. Хотя, на наш взгляд, такое раздвоение, если оно не отрефлексировано в достаточной степени (а именно так и есть, поскольку уровень склонности к анализу своих действий и в пятом и в шестом классах значительно ниже, чем в третьем, а количество оценок своих намерений стабильно низкое), создаёт тенденцию к развитию ущербной системы ценностей и неблагоприятных черт характера, таких, как лицемерность и склонность манипулировать другими.

С ещё большей очевидностью становится ясно, что спокойствие и приспособленность только внешние, если обратиться к динамике эмоциональных образований от третьего-пятого класса к 6-му. Здесь наблюдается, постепенный рост как агрессивных, так и тревожных оборонительных тенденций, направленных против взрослых и вообще против любых отклоняющихся воздействий. Накапливается фрустрированность, ощущение неудачи, неудовлетворённости своими действиями, то есть при общей компенсированности в эмоциональной сфере нарастают симптомы неблагополучия, появление которых мы склонны связывать именно с воздействием ТО.

В контрольной группе, как мы уже отмечали, ситуация в шестом классе практически не отличается от пятого класса: сохраняются тенденции к неуверенности и подозрительному отношению к себе, истощённость, нежелание (неумение) анализировать свои внутренние и внешние проявления. И это вполне закономерно в условиях монотонного ТО. Некоторое выравнивание эмоционального настроения (снижение депрессивности, подавленности, безучастности) обусловлено, скорее всего, расширением жизненного опыта, круга общения детей с участием во внешкольных видах деятельности, где школьные впечатления «разбавляются» и теряют прежнюю остроту, затушевываются.

Таким образом, данные исследования позволяют сделать вывод об унифицирующем влиянии ТО на формирование эмоциональных свойств личности. В условиях монотонного ТО зафиксирована тенденция к усилению и фиксации негативных эмоциональных эффектов без принципиальных изменений. Фактически это тенденция к блокаде самопринятия, интериоризации конфликта и, как следствие, использованию механизмов психологической защиты для стабилизации самоуважения. При наличии перехода от РО к ТО уже через год после изменений в эмоциональной сфере накапливаются негативные эффекты, связанные

¹ Костюк Г.С., Андриевская В.В., Балл Г.А. и др. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками // Психологический журнал. — 1983. — №5. — Т. 4. — С. 23-31.

с конфликтным несоответствием новых условий и выработанных прежде установок. Такое несоответствие порождает многообразные механизмы самозащиты и противостояния, как неосознаваемые (уровень защит разных видов в основной группе в шестом классе не отличается от ситуации в контрольной группе), так и более или менее осознанные приемы социальной мимикрии.

Выводы

1. Формы организации обучения, практикуемые в рамках РО, более адекватны задачам развития личности и психики ребёнка в младшем школьном возрасте, чем формы организации ТО. Они обуславливают не только прогрессивные интеллектуальные изменения в личности, но также и позитивные, благоприятные в эмоционально-регулятивной сфере психики детей.

2. Эмоциональные свойства личности, приобретаемые за время обучения в рамках РО, обладают достаточной устойчивостью в условиях перехода к ТО. Причём как непосредственно после такого перехода, так и через длительное время (не менее года).

3. Смена типа обучения от РО к ТО является психотравмирующим фактором. В период непосредственно после перехода от РО к ТО актуализируются состояние удивления и го-

товность отстаивать свои позиции, которая при большой интенсивности переживаний может реализовываться неконструктивным способом. В отличие от этого в условиях отсутствия смены типа обучения наблюдается монотонная тенденция к усилению негативных эмоциональных эффектов, сформировавшихся в предыдущие годы.

4. Эффектом длительного (не менее года после его смены) воздействия традиционного типа обучения является накопление негативных эмоциональных изменений на фоне относительного благополучия. Накапливается фрустрированность, ощущение неудачи, неудовлетворённость своими действиями, что актуализирует использование многообразных механизмов самообороны и противостояния, как неосознаваемых (психологическая защита), так и более или менее осознанных приёмов социальной мимикрии. Последнее в перспективе чревато искажениями личностного развития. В условиях отсутствия смены ТО зафиксирована тенденция к усилению и фиксации негативных эмоциональных эффектов, сформировавшихся ранее, без принципиальных изменений.

5. Единый тип образовательной технологии (в нашем исследовании — ТО) оказывает унифицирующее влияние на формирование эмоциональных свойств личности.

И.П. Старагина, Харьков

Письменная речь: нерешенные проблемы младшего школьного возраста и возможные пути их преодоления

В младшем школьном возрасте ребенок сталкивается с новой культурной формой выражения намерений и смыслов — письменной речью. Освоение письменной речи, как правило, вызывает у детей большие трудности. Л.С.Выготский (1982) связывал это с тем, что в письменной речи ребенку «приходится передавать словами то, что в устной речи передается с помощью интонации и непосредственного восприятия ситуации». Можно сказать, что трудности освоения письменной речи связаны с ее специфическими средствами передачи намерений и смыслов (текст в контексте) и тотальной осознанностью (от смысла через значения слов к звуко-буквенному анализу).

Современные достижения педагогической психологии в области формирования письменной речи позволяют младшим школьникам на самых ранних этапах обучения выделить *отношения «формы» и «значения»*, существенные для кодирования и декодирования звуковой оболочки слова (звуко-буквенного анализа). На этом основании дети осознанно строят как *дей-*

ствие чтения (Д.Б.Эльконин, 1962), так и *действие письма* (П.С.Жедек, В.В.Репкин, 1974). Однако замечание Л.С.Выготского (1982) о том, что ребенок, «приступающий к письму, не только не ощущает потребности в этой новой речевой функции, но он ещё в высшей степени смутно представляет себе, для чего эта функция ему нужна», остаётся актуальным сегодня и фиксирует сущность проблемы письменного высказывания как особого действия со словом. Работа с письменной речью, таким образом, выходит за рамки формирования действий письма и чтения и требует постановки вопроса о формировании в обучении младшего школьника *действия высказывания*.

Следует отметить, что формирование действия высказывания связано со сложнейшей проблемой перехода от субъективного смысла, еще словесно не оформленного и не всегда понятного даже самому ребенку, к словесно оформленной и понятной любому слушателю системе значений, которая формулируется в развернутом речевом высказывании. Как указывают многие

психологи и лингвисты (Р.Ромметвейт, М.Халлидей, Дж.Верч, М.М.Бахтин), один лишь *лингвистический анализ* процесса формирования высказывания недостаточен для ответа на вопрос, как строится высказывание, и должен быть включен как частное звено в более широкий *психологический анализ* высказывания, учитывающий и саму ситуацию общения, и мотивы говорящего, и содержание передаваемой информации, и отношение к ней слушающего, и т.д.

Следует отметить, что к решению проблемы формирования письменного высказывания в младшем школьном возрасте уже имеются некоторые подходы. Еще в 40-е годы Д.Б.Эльконин (1998) обратился к исследованию речи младших школьников с целью понять письменную речь как особый способ общения и становления мысли, ему важно было выделить именно *психологические характеристики письменной речи*. Важнейшей такой характеристикой Д.Б.Эльконин называет обращенность («адресованность») речи. По утверждению исследователя, письменная речь находится в зависимости от того, формируется ли у ребенка *способность ориентироваться на воображаемого читателя, на воображаемую ситуацию общения*. Это предполагает одновременное воспитание ребенка и как «писателя», и как «читателя», способного понять авторскую точку зрения, встать на точку зрения другого, выраженную средствами текста. В настоящее время эта работа продолжается исследователями З.Н.Новлянской и Г.Н.Кудиной, и некоторые результаты ее воплощены в учебном курсе для младших школьников «Литература как предмет эстетического цикла» (1994).

Однако проблема письменного высказывания в младшем школьном возрасте, особенно в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, не ограничивается рамками жанров художественной речи: она охватывает все стили речи, актуальные для школы, так как задача построения собственного высказывания возникает у ребенка при решении любой учебной задачи. Поэтому дальнейшая разработка проблемы формирования письменной речи у младших школьников, с нашей точки зрения, связана с введением в обучение младших школьников *психологического (или, металингвистического, по Бахтину) анализа высказывания*, направленного на выявление отношения «*текст/контекст – авторская позиция*» в работе с любыми жанрами речи. Особое значение при этом имеет задача построения *системы научных (металингвистических) понятий* на основе выделенного отношения. В первую очередь, речь идет о понятиях, отражающих принципиальную разницу авторской позиции при осуществлении действия высказывания в непосред-

ственной ситуации общения («здесь и сейчас», или ситуация коммуникации) и в ситуации отстранения («потом о том...», или ситуация трансляции). Такими выступают понятия о «*первичных*» и «*вторичных*» высказываниях (М.М.Бахтин, 1986). Под «первичными» следует понимать высказывания, осуществляющиеся реально в действительности, в ситуации непосредственного общения (бытовой диалог с родителями или друзьями, игровой диалог со сверстниками, учебный диалог с одноклассниками). «Вторичные» высказывания генетически связаны с «первичными», строятся на их основе и с ситуацией непосредственного общения связаны опосредованно через позицию автора-рассказчика (наблюдателя или в прошлом самого участника описываемого события общения). Среди «вторичных» жанров в речи младшего школьника можно выделить сказки, рассказы, воспоминания (то есть сочинения-повествования) или публицистические эссе, доказательства, словарные статьи (то есть сочинения-рассуждения). Как следует из проводимого нами исследования (И.П.Старагина, 2000), эти понятия позволяют детям осознанно *трансформировать* одни высказывания в другие, проявляя при этом свою авторскую позицию.

Следует отметить, что трансформация «первичных» высказываний во «вторичные» в рамках развивающего обучения (система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова) может осуществляться не только в условиях специально сконструированного учебного курса («Письменная речь»), а и любого учебного предмета (родной язык, математика, естествознание). Это подтверждают исследования содержания общения младших школьников со своими сверстниками в условиях развивающего обучения (Г.А.Цукерман, 1993), которые показывают, что обсуждение в учебном диалоге разных гипотез относительно решения той или иной задачи часто приводит к зарождению в классе автономной от взрослого дискуссии. Дети в ходе таких дискуссий, сталкиваясь с непониманием друг друга, приобретают тот ценный опыт, который и вынуждает их перестраивать свою речь, вести разговор с реальным собеседником, а не произносить сбивчивые неадресованные монологи. В учебных диалогах со сверстниками увеличиваются связность, адресованность, точность речевого высказывания ребенка. Именно такие ситуации на уроках Д.Б.Эльконин рассматривал как резерв развития письменной речи ребенка, так как монологическую устную речь его исследователь ставил на промежуточное место между диалогической устной речью (живая беседа) и чисто монологической письменной речью. На это же в дальнейшем указывали В.В.Давыдов (1996), В.В.Репкин и Т.В.Некрасова (1995).

Возвращаясь к исследованию Д.Б.Элькони-на, следует отметить выделенную им основную тенденцию в процессе становления письменной речи ребенка: *от невозможности вообразить себе абстрактного собеседника, через отождествление ситуации адресата с наличной – к переносу в ситуацию адресата*. Принимая данную точку зрения Д.Б.Эльконины как исходную для введения в обучение детей задачи на трансформацию «первичных» высказываний во «вторичные», необходимо обратить внимание на сохраняющуюся недостаточную разработанность ряда понятий применительно к анализу речевых ситуаций, возникающих в обучении.

В связи с этим необходимо ввести уточнения: в первую очередь, это касается понятий «диалог» и «монолог». Диалог может рассматриваться как *речевой жанр* (бытовой диалог, игровой диалог, учебный диалог) и как *особая форма смыслового общения в культуре*, характеризующаяся признанием собеседниками ценности друг друга и готовностью к самоизменению в ожидании ответа (М.М.Бахтин, 1986). При этом монолог можно противопоставить диалогу только как форму общения. На уровне же речевых жанров говорить о монологе бессмысленно. Второе уточнение касается понятия «адресованность» высказывания, которое в рамках эпистолярного жанра чаще всего связывается с конкретным указанием на того, к кому обращаются с речью. Однако «адресованность», как следует из теории речевых жанров М.М.Бахтина (1986), более сложное явление, проявляющееся в высказываниях любых жанров. Об «адресованности» нужно говорить как об обозначении автором в собственной речи известной для всех участников общения стороны предмета высказывания (то есть обозначение того, что может быть «узнано» собеседниками); при этом важно отметить, что автор, как правило, стремится удержать единый для собеседников опыт взаимодействия с этим предметом. Адресуя высказывание кому-то, автор предполагает, что тот, к кому он обращается, знает предмет, о котором идет речь, потенциально может понять высказывающегося и, значит, ответить. Следует сразу же обратить внимание на то, что из вышесказанного не следует, что «адресованность» высказывания совпадает с обозначением в высказывании предмета высказывания (то, о чем говорится). Предмет высказывания может быть четко обозначен вербально или с помощью указующего жеста, но если автор высказывания не удерживает во внимании, был ли у собеседника какой-либо опыт взаимодействия с этим предметом, есть ли какой-либо интерес у собеседника к этому предмету,

то говорить об адресованности высказывания нельзя. Другими словами, «адресованность» высказывания предполагает учет автором высказывания наличия общего «понимательно-го» контекста для собеседников.

Кроме того, как следует из теории речевых жанров М.М.Бахтина, «адресованность» высказывания не является единственным его психологическим признаком. Другим таким признаком М.М.Бахтин называет «завершенность» высказывания, которая предполагает, во-первых, реализацию речевой воли говорящего, то есть обозначение того, что говорящий ожидает в ответ (в зависимости от этого говорящий избирает тот или иной речевой жанр – например, приказ или просьбу), во-вторых, связана с тем, все ли сказал говорящий в этой ситуации общения, то есть удалось ли ему обозначить другое (по отношению к удержанному «адресованностью») видение предмета высказывания, которое, по мнению автора, не очевидно с позиции его собеседника, но все-таки при определенном обоюдном усилии может быть ему доступно. Отношение известного, узнаваемого собеседником («адресованность») к принципиально новому, но потенциально доступному, определяет предметно-смысловую исчерпаемость («завершенность») высказывания: больше или меньше нельзя было сказать, находясь в этой ситуации, исходя из этой точки зрения, общаясь с этим собеседником.

Что касается границ высказывания, то, с психологической точки зрения, – это смена субъектов общения.

Следует сказать, что Д.Б.Эльконин (1998) в своем исследовании отмечал, что «сознательное отношение к своему письменному высказыванию, его логичность и понятность возможны лишь при наличии ориентировки на читателя, которая в письменной речи заменяет ориентировку на слушателя, обязательно имеющуюся во всяком устном высказывании». Это высказывание полностью согласуется с утверждением М.М.Бахтина: «Строя свое высказывание, я стараюсь его активно определить; с другой же стороны, я стараюсь его предвосхитить, и этот предвосхищающий ответ в свою очередь оказывает активное воздействие на мое высказывание (я парирую возражения, которые предвижу, прибегаю ко всякого рода оговоркам и т.п.). Говоря, я всегда учитываю апперцептивный фон восприятия моей речи адресатом: насколько он осведомлен в ситуации, обладает ли он специальными знаниями данной культурной области общения, его взгляды и убеждения, его предубеждения (с нашей точки зрения), его симпатии и антипатии – ведь все это будет определять активное ответное понимание им моего высказывания» (1986).

Прodelанное уточнение понятий («диалог» и «монолог», «первичные» и «вторичные» высказывания, «адресованность» и «завершенность») дает возможность конкретизировать намеченную Д.Б.Элькониным последовательность перехода от устной речи ребенка в непосредственной ситуации общения к развернутой письменной речи, адресованной абстрактному собеседнику:

1) на начальном этапе обучения – короткие устные реплики-реакции («первичные высказывания»), сопровождающиеся невербальными средствами общения, в непосредственных бытовых или игровых диалогах на уроках;

2) к середине второго года обучения – развернутые устные или письменные высказывания-описания собственного опыта («первичные высказывания») как ответная реакция на высказывание одноклассника или учителя в непосредственном учебном диалоге;

3) к середине третьего года обучения – развернутые устные или письменные высказывания-воспоминания («вторичные высказывания: сочинения-повествования») о разных гипотезах, предъявленных ранее одноклассниками в учебном диалоге, адресованные при этом уже воображаемому, хотя и вполне конкретному «однопозиционному» собеседнику (однокласснику, отсутствовавшему на уроке, новому ученику и т.д.);

4) к концу начального обучения – развернутые письменные высказывания-воспоминания («вторичные высказывания: сочинения-рассуждения»), адресованные воображаемому абстрактному «многопозиционному» собеседнику (например, «читателю» справочника, учебника, учебно-популярной книги и т.д.) с явно выраженной оценкой каждой заявленной в учебном диалоге гипотезы;

5) к концу средней школы – развернутые письменные высказывания-рассуждения в воображаемом диалоге с воображаемыми собеседниками по поводу их воображаемых гипотез.

Сделаем выводы, определяющие сущность нерешенных проблем становления письменной речи в младшем школьном возрасте и возможные пути их преодоления:

1. Проблема письменной речи в младшем школьном возрасте не может быть решена в рамках формирования действий письма и чтения и требует постановки вопроса о формировании действия высказывания. Становление действия высказывания зависит от осознания ребенком особенностей речевой ситуации, в которой он строит свое высказывание, и выбора адекватных средств адресования и завершения речи; в младшем школьном возрасте это возможно только в условиях специально спроектированного учебного курса «Письменная речь», основанного на системе научных (мета-

лингвистических) понятий, конкретизирующих отношения «текст/контекст – авторская позиция»: *адресованная и завершенная речь (высказывание) – автор высказывания – адресат высказывания – границы высказывания как смена субъектов общения – диалог как форма общения высказываниями – ситуация непосредственного общения (коммуникация) и ситуация отстранения (трансляция) – первичные (коммуникативные) и вторичные (трансляционные) высказывания – речевые жанры – первичные (бытовой диалог, приветствие, прощание, просьба, вопрос и т.д.) и вторичные (сказка, рассказ, воспоминание, статья и т.д.) речевые жанры.*

2. В системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова содержатся реальные источники развития жанрового многообразия письменной речи у младших школьников за счет появления в устной речи детей принципиально нового речевого жанра – учебного диалога, который может послужить основой для становления «вторичных» речевых жанров – жанров научного стиля речи. Для реализации такой возможности необходимо, опираясь на систему понятий курса «Письменная речь», включить в программы существующих учебных предметов (язык, математика, естествознание) работу со «вторичными» высказываниями как на уровне порождения, так и на уровне анализа, с точки зрения их «адресованности» и «завершенности».

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Собр. соч. – Т.2. М.: Педагогика, 1982.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996.
4. Жедек П.С., Репкин В.В. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии // Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М., 1974.
5. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. – Томск: Пеленг, 1994.
6. Репкин В.В., Некрасова Т.В. Русский язык // Программы развивающего обучения. (Система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова). 1–5 классы. – Томск: Пеленг, 1995.
7. Старагина И.П. О роли металингвистического анализа высказывания в становлении письменной речи ребенка: Литературоведческий сборник. – Вып.2. – Донецк: ДонГУ, 2000.
8. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.
9. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М.: Интор, 1998.
10. Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962.

Е.Перепелицына, Харьков

Диалогическое сознание и возможности его становления в системе развивающего обучения

В настоящее время все громче звучат голоса, называющие XXI столетие «веком диалога». Действительно, в умах людей уже созрело понимание современного мира как мира полилога. Но такое понимание еще не привело мир к состоянию гармонии. Мы наблюдаем затянувшиеся конфликты, участники которых, с одной стороны, понимают важность и даже необходимость поисков согласия, но, с другой стороны, не могут идти навстречу друг другу. Такие ситуации возникают во всех сферах человеческих отношений.

Таким образом, можно констатировать, что понимание важности и необходимости диалогических отношений – это только первый шаг на пути к их реализации; сама же реализация остается для современного человека проблемой, от решения которой во многом зависит как будущее мира вообще, так и достижение человеком внутренней гармонии и гармонии отношений с миром.

Почему же, принимая диалог, так сказать, «на словах», человек не может – несмотря на существование множества методик и руководств, касающихся общения, – реализовать диалогические отношения в практической жизни?

Можно предположить, что причина этого кроется в противоречии между желанием и возможностью реализации диалогического общения. Современный человек не умеет вступать в диалогические отношения, так как у него не сформировано диалогическое сознание. Отдельные методики общения проблему не решают, поскольку описывают конкретные модели поведения в конкретных ситуациях. Процесс же формирования диалогического сознания, на наш взгляд, связан с выстраиванием у человека понятия диалога и конкретизацией этого понятия в разных парадигмах мироотношения.

Остановимся сначала на осмыслении данных вопросов, а затем – уже с учетом их удержания – рассмотрим возможные пути формирования диалогического сознания.

Одной из главных причин, препятствующих диалогическому общению даже между людьми, потенциально на него настроенными, часто становится непонимание последними сути диалога. То, что большинство понимает под диалогом, на самом деле есть лишь использование диалогической формы для выражения сугубо монологического мировоззрения. Суть диалога

была определена рядом философов XX века: М. Бубером, М. Бахтиным, В. Библером. Так, М. Бубер определяет диалог как особое «отношение людей друг к другу, выражающееся в их общении». Это отношение характеризуется «взаимной направленностью внутреннего действия», в основе которой лежит ответственность за обращение и «действенная возможность ответа»¹. То есть диалогическими можно назвать отношения, при которых происходит понимание и приятие сути другого как Другого, проникновение в суть Другого.

Однако даже в случае, когда в общение вступают люди, принимающие такое определение диалога, понимание между ними часто не достигается (то есть полученные результаты общения расходятся с ожидаемыми), и тем самым общение нельзя назвать состоявшимся. Это случается как между представителями разных научных направлений, так и в сфере повседневных контактов. На наш взгляд, в основе подобных неудач лежит то, что люди, вступающие в общение, воспринимают мир в разных парадигмах – моноосновности, полиосновности, безосновности. В зависимости от того, в каком отношении к миру находится участник общения, он определяет цели, задачи и желаемые результаты диалога.

Так, в парадигме моноосновности все факты действительности имеют как базовое одно основание, то есть суть любого явления только одна. Ряд современных исследователей считают отношения диалога в такой ситуации вообще невозможными, полагая, что для разворачивания диалога необходим «выход в межпарадигмальность»², чего органическая система (моноосновность) представить не может. Безусловно, такая точка зрения имеет под собой веские основания. Но, на наш взгляд, если исходить из буберовского понятия диалога как отношения заинтересованности в Другом, стремления понять его позицию и встать в отношения сообщения, то такие отношения в определенном случае можно найти и в парадигме моноосновности. Это происходит в ситуации коллективных поисков сути явления или факта действительности, по отношению к которому участники общения находятся в рав-

¹ Бубер М. Диалог // Два образа веры. – М.: Республика, 1995.

² Гусаченко В. Жизнь и смерть субъекта: Очерки философской теории субъективности. – К., 1995.

ном положении незнания. Задача диалога в данной ситуации – максимально учитывая позиции участников общения, открыть суть факта или явления.

Другой вид диалога предполагает ситуацию полиосновности. Тут любой феномен может иметь ряд оснований. Истина не единична. Существуют несколько логик бытия, и все они верны. Но количество оснований ограничено тем, что каждое из них должно иметь свою систему обоснования. Диалог здесь представлен в классическом виде. Его цель – выяснение сути позиции другого и поиски компромисса.

Ситуация безосновности в корне отлична от обеих предыдущих. В ней у факта или явления действительности нет и не может быть объективного основания. Существует только индивидуальное восприятие их каждым отдельным субъектом. Общей позиции, а тем более общих оснований, быть не может. Если предположить возможность диалогического общения в такой ситуации миропонимания, то его целью может быть принятие свободной экзистенции другого и постепенное сближение (путем общения), в процессе которого произойдет уточнение разных смыслов и, вслед за этим, контакт экзистенций.

Итак, мы видим, что структура и цели диалога могут быть различными в зависимости от того, в какой парадигме отношения к миру находятся люди, вступающие в общение. Вследствие этого диалог выступает как явление сложное, многослойное, высочайшего уровня. И человек, входящий в современный социум, должен, во-первых, быть готовым к диалогическому общению с другими, а во-вторых – уметь, мочь вступать в такое общение. Другими словами, для существования в современном мире и успешного роста в нем человек должен быть специально подготовлен к диалогическим контактам, у него должно сформироваться диалогическое сознание. А поскольку диалог – явление многоуровневое, то и процесс формирования диалогического сознания должен включать ряд этапов. Как сказано выше, этот процесс, на наш взгляд, заключается в овладении понятием диалога и конкретизацией его в разных парадигмах (моноосновности, полиосновности и безосновности). Движение в овладении понятием диалога, таким образом, может проходить от его простейшей модели в ситуации моноосновности (на которой вычленяется его сущность) к более сложным – в ситуациях полиосновности и безосновности (на которых происходит конкретизация данного понятия).

По всей видимости, могут существовать несколько путей формирования диалогического сознания, различающиеся материалом, на кото-

ром разворачивается и отслеживается данный процесс, принципами организации и эффективностью результата. Мы остановимся на одном из них, в основе которого лежит понимание того, что формирование диалогического сознания происходит в процессе обучения.

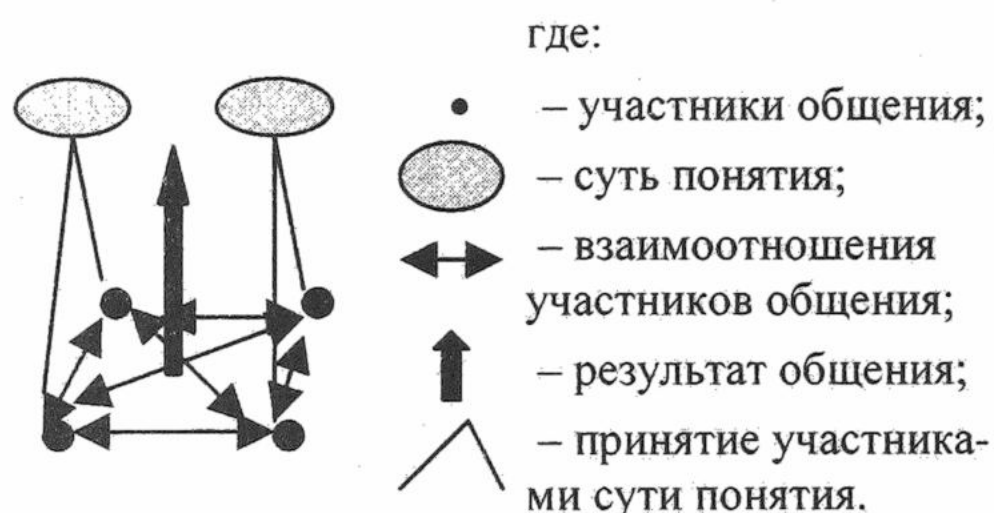
Традиционная школа, к сожалению, не дает возможности для разворачивания подобных процессов. Наличие изначально заданного образца или определения делает бессмысленным любой обмен мнениями. Плацдармом для формирования диалогического сознания нам видится система развивающего обучения (РО). Наличие в предметных курсах системы научных понятий и движение в материале путем постановки и решения учебных задач создают ситуацию коллективных поисков сути явления. А так как изначально предполагается единичность сути понятия, то здесь мы очевидно имеем дело с описанной выше единственной ситуацией возможности диалога в парадигме моноосновности. В ходе совместно-распределенной деятельности, разворачивающейся в рамках решения той или иной учебной задачи, возникает возможность анализа самой ситуации общения. При этом выделяются ее существенные признаки, которые фиксируются следующей моделью:



Хотя, как уже отмечалось выше, некоторые современные исследователи вообще отрицают возможность диалога в органической системе, на наш взгляд, именно эта модель позволяет вычленить принципы диалогического общения, а формирование умения диалогически общаться в данной ситуации является первым шагом на пути формирования диалогического сознания. Наблюдения показывают, что при реализации программы РО такая модель общения становится привычной для учащихся к концу третьего года обучения. Таким образом, мы можем предположить, что реализация программы РО в начальной школе при учете организации необходимой работы может служить первым этапом формирования диалогического сознания, цель которого – вычленение принципов диалогического общения и их реализация в условиях моноосновности.

Вторым этапом, следовательно, должна выступать конкретизация понятия диалога в

условиях полиосновности. Органичным было бы решение этой задачи в средней школе. Более того, возможность наличия и сосуществования разных оснований определенного явления могла бы стать одним из важнейших открытий средней школы. Работая с предметным материалом, учащиеся сталкиваются с разными научными школами, которые в основу объяснения явления или классификации кладут разные основания. При этом исходя из положенных оснований все концепции имеют равное право на существование. Возникает принципиально новая модель общения:



Целью общения выступают понимание оснований, на которых стоят другие, и обсуждение равноправия (или неравноправия) разных подходов. В качестве примера можно привести обсуждение грамматического и лексико-грамматического подходов к анализу частей речи в морфологии и разные подходы к выделению синтаксических единиц в грамматике. Однако реализация данной модели возможна только в рамках буберовского понятия диалога, то есть она является конкретизацией данного понятия в системе полиосновности. Поскольку дети и на втором этапе формирования диалогического сознания продолжают работу по вычленению сути явлений и фактов, но уже исходя из разных оснований, то базой для этого этапа в современном образовании нам видится опять-таки реализация системы РО, но теперь — в средней школе.

Однако учащиеся из классов РО часто сталкиваются с полиосновностью еще в период начальной школы. Общаясь со сверстниками из классов традиционного обучения (ТО), они обнаруживают, что по-разному работают с одним и тем же материалом. Особенно ярко это проявляется при работе по определению частей речи (учащиеся классов ТО слова типа *первый*, *второй* определяют как порядковые числительные, а классов РО — как прилагательные; в то же время слова *сколько*, *столько* ТО определяет как местоимения, а РО — как числительные). Эта проблема часто вызывает беспокойство, даже панику, у учителей, роди-

телей, администрации. А между тем это идеальная ситуация для постановки проблемы возможности существования разных оснований для определения одного и того же явления. Взрослый, удерживающий цель формирования диалогического сознания у ребенка, умело использует такую ситуацию для продвижения учащихся на следующую ступень этого процесса.

Не менее часто вызывает опасения и переход учащихся классов РО в традиционную среднюю школу. Однако и эта ситуация при условии удержания целей формирования диалогического сознания может оказаться позитивной (во всяком случае, по сравнению с ситуацией, когда учащиеся изначально обучались по традиционным программам). Столкновение детей с другими принципами работы с материалом неизбежно вызовет вопрос о сути данных принципов, и тогда не избежать разговора о возможности разных подходов и оснований. И в дальнейшем уже от взрослого зависит удержание данного открытия в работе и организация общения по модели ситуации полиосновности.

Итак, результатом второго этапа процесса формирования диалогического сознания может стать умение учащихся вычленять основания разных подходов и устанавливать их соотношения, то есть реализовывать модель общения в ситуации полиосновности. И, как уже отмечалось, наилучшей базой для данного процесса в современном образовании нам видится система РО.

Следующей ситуацией, в которой происходит конкретизация понятия диалога, может выступить ситуация безосновности. Но достаточная сложность этой проблемы и малая ее проработанность заставляют нас пока что ограничиться заявленным предположением.

Подводя итог сказанному, можем сделать вывод, что два первых этапа формирования диалогического сознания возможны и, на наш взгляд, наиболее перспективны в рамках системы развивающего обучения. И если учебный диалог в квазиисследовательской деятельности в период младшего школьного возраста при определенных акцентах обеспечивает первый этап обозначенного процесса — формирование умения строить диалогические отношения в ситуации моноосновности, — то средняя школа в рамках решения данной проблемы должна обеспечить выход на следующий этап диалогического общения — диалог в ситуации полиосновности.

Н. А. Иордаки, Харьков

Влияние способа обучения на формирование нравственных основ личности в младшем школьном возрасте

Период начального обучения, когда у ребёнка не только формируется новый вид деятельности (учебная деятельность), но и осуществляется переход к более сложным отношениям с окружающими людьми, с обществом и с самим собою, — невозможно переоценить в последующем становлении личности и её нравственных устоев.

В возрастной психологии сложились определённые традиции в изучении личности младшего школьника, заложенные Л. И. Божович и её школой (1968). В общем виде они могут быть представлены следующим образом:

1. Учебная деятельность — ведущая в младшем школьном возрасте и поэтому само отношение к учению, к новой социальной роли является важнейшим и первостепенным показателем развития личности в данный период.

2. Другой важнейший показатель развития личности — развитие нравственной сферы младшего школьника, его способность осуществлять поведение в соответствии с нормами морали как в самой учебной деятельности, так и вне её, т.е. в системе связей с другими людьми.

3. Формирование личности в младшем школьном возрасте происходит в коллективе сверстников, который является важнейшим фактором воспитания. Поэтому третий существенный показатель личности младшего школьника, тесно связанным со вторым, — это характер общения между детьми.

Но согласно сложившимся в возрастной психологии представлениям общение приобретает решающее значение для формирования личности ребёнка только в подростковом возрасте. Поэтому число работ, посвящённых изучению специфики межличностных отношений в начальной школе, сравнительно невелико. Анализируя эти работы, можно сделать вывод о том, что межличностные отношения младших школьников остаются на низком уровне развития. Групповые нормы ещё не складываются. Межличностные отношения, главным образом, ещё функционально-ролевые. Лишь к концу младшего школьного возраста появляется стремление к большему взаимопониманию, оценке нравственно-психологических черт личностей товарищей, но они не определяющие.

Совершенно другая картина по сравнению с традиционным обучением (ТО) наблюдается при обучении по системе развивающего образования (РО). Благодаря данным исследования

широкомасштабного эксперимента, который проводился в 70–80-х годах и был построен как сравнительный анализ двух систем обучения, РО и ТО (А.К.Дусавицкий, 1996), было выявлено, что учащиеся младших классов РО по всем основным показателям уровня развития личности (мотивационно-потребностной сфере, сфере самосознания и формам активности) достигают уровня развития, который отмечается лишь у немногих учащихся обычной школы во второй половине подросткового возраста.

Возникает вопрос, в какой степени практика РО позволяет реализовать потенциал нравственного развития младших школьников в условиях обычной школы. С этой целью было проведено сравнительное изучение становления нравственных норм младших школьников, обучающихся по системам РО и ТО.

Исследование проводилось в апреле 2000 года в средней школе №114 г. Харькова. Объектом его выступили учащиеся двух вторых классов. Нравственное развитие рассматривалось на уровне знания нравственных норм, их понимания и осознания, то есть на уровне отношения ребёнка к этому знанию с точки зрения «личностного смысла» (А. Н. Леонтьев). В этом случае нравственное знание выступает как основа принятия решения в ситуациях нравственного выбора.

Исследование осуществлялось в три этапа на основе принципов, разработанных на кафедре психологии ХНУ (А.К.Дусавицкий).

На первом этапе проводилось сочинение на тему «Что такое хороший человек?». Целью данной методики было выявление того, какие качества учащиеся включают в понятие «хороший человек» и какое место в этом определении занимают моральные качества. На втором этапе исследования была проверена степень понимания детьми нравственных понятий, таких как дружба, предательство, несчастье, трудолюбие, справедливость, доброта, внимательность. Выяснялось, какой смысл вкладывают в них ребёнок, выходят ли учащиеся на нравственный аспект в определении этих понятий.

Третий этап исследования по определению степени осознанности детьми нравственных норм включал в себя две методики:

1. Экспериментальное сочинение на тему «Хочу и должен».
2. Экспериментальное определение эмпатии у младших школьников по методике Т.П. Гавриловой (1974).

С помощью экспериментального сочинения на тему «Хочу и должен» изучался характер

взаимосвязи между нравственными представлениями детей и их осознанными побуждениями (непосредственными или имеющими отношение к будущему). При проведении этой методики детям давалось задание определить разницу между понятиями «желание» и «долг» и описать свои текущие и связанные с будущим желания.

Методика определения эмпатии у младших школьников Т. П. Гавриловой (незаконченный рассказ) позволяет выявить формы эмпатичного отношения ребенка к животным, взрослым и сверстникам, виды и тенденции эмпатических реакций на ситуации неблагополучия.

Результаты первого этапа исследования по изучению знания учащимися нравственных норм представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение результатов между классами по экспериментальному сочинению "Что такое хороший человек?", в % к общему числу учащихся

Качества	Тип класса	
	РО	ТО
Трудолюбие	4	0
Уважение к людям	41	0
Дружба	56	6
Взаимопомощь	74	11
Культура	26	11
Вежливость	19	11
Честность	26	0
Доброта	30	67
Справедливость	4	6
Успехи в учёбе	4	0
Прочие	15	28

В классе РО преобладало «личностное» знание детей, то есть то знание, которое не приносится извне, а складывается в результате собственной деятельности школьников. В определение понятия «хороший человек» учащиеся включали такие качества, как умение дружить, (56%), взаимопомощь (74%), уважение к другому (41%), честность (26%). Преобладание этих качеств свидетельствует о складывающихся в результате коллективно-распределённой учебной деятельности основах сотрудничества между учащимися.

Для многих детей хороший человек – это хороший друг. «Хороший человек – это честный друг или честный человек», то есть для ребёнка понятия «честный друг» и «честный человек» равносильны, так как честный человек всегда честный друг и наоборот. И, вообще, понятие «честности» фигурирует в перечне качеств хорошего человека у 26% детей РО, а в классе ТО – у 0%! Многие дети класса РО глубоко раскрывают понятие «хороший человек». Например: «Хороший человек – это тот, кто без плохих мыслей о человеке», «Хо-

роший человек – это тот, на кого можно положиться» (честность и порядочность).

При анализе второго этапа исследования, результаты которого приведены в табл. 2, было выявлено достаточно глубокое осознание учащимися нравственных понятий.

Таблица 2

Сравнительная таблица определения нравственных понятий в классах РО и ТО, %

Понятия		Тип класса	
		РО	ТО
Дружба	Существенные признаки	70	33
	Личный опыт	33	28
Предательство	Существенные признаки	67	33
	Личный опыт	33	22
Несчастье	Существенные признаки	48	28
	Личный опыт	33	28
Трудолюбие	Существенные признаки	37	61
	Личный опыт	30	11
Справедливость	Существенные признаки	41	33
	Личный опыт	26	6
Доброта	Существенные признаки	56	39
	Личный опыт	22	22
Внимательность	Существенные признаки	48	33
	Личный опыт	19	39

Существенные признаки в понятиях «дружбы» указали 70% детей, «справедливости» – 41, «предательства» – 67, «несчастья» – 48, «доброты» – 56 и «внимательности» – 48. Причём примерно треть использовали при определении понятий личный опыт. Особенно ярко это было видно при определении таких понятий, как дружба, предательство, несчастье, доброта.

Приведём примеры определений учащихся класса РО: «Дружба – это когда любят друга и помогают ему», «Дружба – это счастье», «Дружба – это защита, неодинокость, честность», «Дружба = Трудолюбие + Справедливость + Доброта + Внимательность», «Предательство – это когда ты кому-то что-то говоришь, а он тебя выдаёт, когда человек нарушает тайну», «Предательство – это когда не дружат, а притворяются, что дружат», «Несчастье – это очень большое горе», «Несчастье – это когда ты потерял друга». Личный опыт детей проявляется в описании предательства и дружбы через их повседневную учебную деятельность.

Интересно понимание справедливости в классе РО. Дети понимают её как правильность, честность, правду, используя личный опыт, например: «Справедливость – это когда

ученик на уроке балуется, а учитель ставит ему двойку», «Справедливость – это когда люди честные, когда всё делается правильно».

Доброта преимущественно определяется как любовь, добродушие, счастье. «Доброта – это когда человек не держит зла на своего друга», «Доброта – это когда человек любит человека».

Понятие «дружба» у детей объединяет в себе почти все другие нравственные понятия, которые были им предложены для описания. Многие учащиеся глубоко понимают дружбу, так как на первое место у них выступает забота о друге, помощь ему, уважение к другу, то есть альтруистическая позиция по отношению к другому. В описании всех остальных понятий видно мысленное опосредование их через опыт дружбы. Такая степень осознания нравственных аспектов дружбы, высокая её значимость, исходя из данных многих исследователей, появляется только в подростковом возрасте. Можно сделать вывод, что при развивающем способе обучения уже в младшем школьном возрасте начинают закладываться элементы системы нравственной саморегуляции подростка. Нравственные нормы усваиваются, в основном, в процессе реальных отношений учащихся, а не привносятся извне. Таким образом, у детей формируются представления о ценных качествах человека и критериях их оценки. Это обеспечивает действенность усвоенных нравственных норм и умение ребёнка применять их для разрешения конфликта в ситуациях нравственного выбора. Эту мысль подтверждают результаты третьего этапа нашего исследования.

Делая выводы по результатам экспериментального сочинения «Хочу и должен» (табл.3), можно сказать, что нравственные нормы воплощаются у детей класса РО в конкретном желании учиться (55%), чтобы овладеть в будущем желанной профессией (69%), выбор которой дети часто мотивируют стремлением принести пользу другим (24%). Например: «Хочу быть пожарником и учителем: пожарником, потому что люблю спасать людей, учителем, потому что люблю учить».

Таблица 3

Сравнение результатов между классами по сочинению «Хочу и должен», %

Качества	Тип класса	
	РО	ТО
Материальные желания	28	70
Желание учиться	55	35
Профессия	69	75
Желание иметь животных	62	15
Нравственные желания	24	15
Совпадение желания и долга	69	40

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что у младших школьников класса РО начинает формироваться идеал, создаваемый самими детьми. Интерес к учёбе, участие в качестве субъектов в коллективно-распределённой учебной деятельности позволяет детям разрешить противоречие между «хочу» и «надо», так как им нравится то, что им надо делать и что составляет их долг (учебная деятельность, помощь другим и т.д.). Совпадение желания и долга отмечают 69% учащихся.

Ещё одно характерное желание детей класса РО – иметь животных. Высокий показатель этого желания (62%) коррелирует с высоким показателем степени эмпатии по отношению к животным (83% детей проявили к ним сочувствие), что говорит об осознанном желании заботиться о ком-то, быть ему другом и любить его (табл. 4).

Высокий показатель эмпатии в классе и по отношению к взрослым (72%) и к сверстникам (69%). Учащиеся в отношениях между людьми начинают ориентироваться на нравственные нормы, которые становятся для них внутренними регуляторами поведения.

Таблица 4

Сравнение результатов между классами по методике определения эмпатии Т.П. Гавриловой

Понятия		Тип класса	
		РО	ТО
Отношение к животным, %	Сочувствие	83	35
	Сопереживание	14	60
Отношение к взрослым, %	Сочувствие	72	50
	Сопереживание	28	50
Отношение к сверстникам, %	Сочувствие	69	5
	Сопереживание	31	95

Иные характеристики становления нравственных норм в классе ТО.

Так, при описании понятия «хороший человек» 67% детей упомянули такое качество как «доброта»; по всем остальным качествам был получен низкий показатель знания их учащимися. Но на существенные признаки понятия «доброта» указали только 39% детей (вторая методика), что говорит об абстрактности для них данного понятия. Все остальные понятия объяснялись исходя из эгоистических тенденций и поверхностно. Все желания сводятся, в основном, к материальным (70%) и желанию получить профессию (75%), однако её выбор не осознанный. Большинство детей находится на стадии сопереживания, особенно по отношению к сверстникам.

Таким образом, в исследовании получена принципиально разная картина нравственного развития в условиях различных способов обучения в начальной школе.

1. У учасників класу РО має місце свідоме засвоєння моральних норм, їх застосування в ситуаціях морального вибору. В класі ТО засвоюється лише зовнішня сторона моральних норм без достатнього розуміння їх сутності.
2. Зафіксована визначена специфіка моральних норм в класі РО – переважливе значення мають норми, що відображають відносини взаємодопомоги, довіри, товариства, тобто пов'язані з розвитком основ співробітництва.

Можливо зробити висновок, що практика РО дозволяє реалізувати потенціал особистісного

розвитку дитини, передбачений теорією навчальної діяльності.

Література:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
2. Бондаревская Е. В. Моральне виховання учасників в умови реалізації шкільної реформи: Уч. посібник. – Ростов-на-Дону, 1986.
3. Гаврилова Т. П. Експериментальне вивчення емпатії у молодших школярів// Проблеми психології. – 1974. – №5. – С.107–114.
4. Дусавицький А. К. Розвиток особистості в навчальній діяльності. – М.: Дом педагогіки, 1996.
5. Кон И. С. Психологія ранньої юності. – М.: Прогрес, 1989.

Г.М.Захарова, Харків

Підручник як засіб організації навчальної діяльності в системі розвивального навчання Д.Б.Ельконіна – В.В. Давидова

Підручник як засіб організації навчального процесу повинен відповідати принципам педагогічної системи, для якої він призначений, і слугувати досягненню цілей, що їх заявляє система. Принципи побудови підручника впливають із загальних принципів педагогічної системи. Так, традиційна система навчання ставить за мету засвоєння учнями знань, формування в них умінь і навичок. Головний метод традиційного навчання – пояснювально-ілюстративний, тобто відомості, які повинні стати предметом засвоєння, в тому числі також способи дій, подаються в готовому вигляді (пояснювальний текст, правила, формули). Уміння й навички формуються інструктивно-репродуктивним методом, шляхом виконання спеціальних вправ, які забезпечують багаторазове повторення заданого в готовому вигляді способу дії. Ці принципи педагогічної системи конкретизуються у вигляді вимог до уроків і до основних характеристик підручників. На уроці вчитель мусить подати учням у готовому вигляді мету уроку (і навіть записати її на дошці), потім викласти новий матеріал (показати в готовому та досить повному вигляді спосіб дії), закріпити за допомогою повторювальних вправ запроваджений спосіб і врешті перевірити, чи засвоїли учні новий матеріал.

Так само в структурі підручника, призначеного для навчання за традиційною системою, чітко виокремлені частини, що містять викладення нового матеріалу та добірки питань, завдань і вправ для закріплення й контролю. Підручники для початкової школи (зокрема, підручники з математики) мають свої особливості. Оскільки основним змістом такого підручника є саме способи дій з математичними (чи мовними) об'єктами, а викла-

дання цих способів у вигляді текстів не має сенсу, бо ж дитина не може їх прочитати, підручники з математики являють собою просто збірники завдань (прикладів і задач). При цьому передбачається, що всім дорослим (вчителям і батькам), які навчають дитину, зрозумілі не лише самі способи дій, але й їхні підстави, походження та логічні зв'язки між ними. Багаторічний досвід роботи з учителями початкових класів показує, що це так. Наприклад, далеко не всі вчителі (і батьки) розуміють, що множення багатоцифрових чисел базується на багаторазовому застосуванні розподільної властивості множення, а алгоритм множення чи ділення в стовпчик – це лише інша, зручніша в деяких (далеко не всіх) випадках, форма для виконання цих дій. І саме такий підручник, у якому приховано всі внутрішні зв'язки поданих у ньому об'єктів, цілком відповідає основним вимогам традиційної системи навчання.

Зміст і форма підручника в системі розвивального навчання Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова (надалі – РН) повинні бути такими, щоб за правильного їхнього використання забезпечити досягнення основних цілей навчання. Таких підручників небагато, і досвід створення їх – відносно невеликий. Перші підручники з російської мови були створені В.В.Рєпкіним близько 20 років тому, перший підручник з математики – 10 років тому Г.М.Захаровим та Т.І.Фещенко (надалі, посилаючись на підручники, ми матимемо на увазі саме їх). Зараз у зв'язку з широким розповсюдженням (за багаторічною апробацією) системи РН необхідно чітко виділити основні особливості та відмінності подібних підручників від тих, що використовуються в традиційному навчанні.

Основним «системотвірним» (В.В.Репкін) завданням навчання в системі РН є розвиток дитини як суб'єкта навчальної діяльності (надалі – НД). Отже, підручник мусить слугувати засобом організації навчання, яке власне здійснює становлення в учня початкової школи НД з усіма притаманними їй характеристиками.

Відомо, що НД формується в учня, якщо він включений у процес вибудування поняття та бере в ньому активну участь. При цьому дослідницька позиція учня виникає та утримується завдяки особливій організації навчального матеріалу – системі навчальних задач. Розв'язання навчальних задач, перехід від однієї задачі до іншої (постановка задачі) є тим полем, у якому формуються основні навчальні дії та складається стійка навчальна мотивація. З цього випливає, що зміст підручника повинен перш за все виражати поняття, що розгортається, від умов його походження, виділення генетично вихідного відношення та основних його властивостей до конкретизацій і часткових способів дій. Цей зміст мусить бути організований як система навчальних задач. Отже, весь навчальний матеріал необхідно вибудувати «задачами». Таким чином, принципово виключається введення до підручника готових висновків або стверджень. Усі їх діти повинні одержати самостійно (або майже самостійно – за мінімальної кількості підказок з боку вчителя).

Кожне завдання підручника розглядається як крок у постановці й розв'язанні навчальної задачі, тобто просування в навчальному матеріалі. Самі завдання та їхня послідовність повинні бути такими, щоб «дотягнутися» до розв'язання могла якщо не кожна дитина в класі, то принаймні більшість.

Мета й тип кожного завдання залежать від його місця в навчальній задачі. Етап постановки навчальної задачі – це серія завдань оцінного характеру. В таких завданнях подаються ситуації, в яких потрібно оцінити можливість застосування та ефективність відомих способів дій у нових ситуаціях. Виконуючи подібні завдання, учні встановлюють межі дії способу, виокремлюють ті умови, які обмежують або роблять неможливим його використання. В ході дослідження робляться перші кроки в напрямку конструювання нового способу, що відповідає умовам, які змінилися. Розв'язання таких задач сприяє формуванню в учня навчальних дій оцінки й контролю, розвитку внутрішнього плану дій і рефлексії.

Постановних задач у курсі навчання, зокрема, в курсі математики, небагато. Вони добре відомі, їх описано в книжках і програмах РН. Як правило, ці задачі досить великі за обсягом, і функція підручника полягає в тому, щоб зобразити їх у формі, прийнятній для ро-

боти в класі. Ситуації повинні бути простими, зрозумілими, привабливими для дітей. У свою чергу, ці ситуації треба зобразити у вигляді послідовності завдань, кожне з яких, з одного боку, є логічно завершеним, а з другого – являє собою чітко виражений етап у цілісній постановці навчальної задачі.

Результатом розв'язання навчальної задачі є, за визначенням Д.Б.Ельконіна, відкриття узагальненого способу розв'язання широкого класу задач. Насправді застосування відкритого способу вимагає його конкретизації, тобто конструювання часткових способів стосовно до умов часткових задач. На етапі конкретизації система РН розгортає широке поле для дослідницької та творчої діяльності учнів. Забезпечення цього етапу розв'язання навчальної задачі – надзвичайно важлива та відповідальна функція підручника. З одного боку, це період маленьких відкриттів, пов'язаних із уточненням та коригуванням узагальненого способу, а з другого – період відпрацювання способів дій, у якому активно формуються вміння, навички, дії контролю й оцінки. Завдання в цій частині підручника, звісно, «схожі», бо ж це конкретизації. Але водночас кожне з них відрізняється від попереднього умовами, які вимагають уточнення, видозмінення способу дій.

Досвід роботи з підручниками перекоонує, що вдало складена система завдань на цьому етапі забезпечує практично повну самостійність учнів. У підручнику з математики, наприклад, систему завдань вибудовано таким чином. Завдання поєднані в «змістові блоки». Кожний із них починається з задачі, розв'язання якої відкриває шуканий спосіб. Деякі діти розв'язують першу задачу самостійно. Інші не можуть із нею впоратися цілком самостійно, але беруть участь у пошуках розв'язання. Наступні задачі блоку послідовно розкривають та уточнюють спосіб розв'язання першої, основної задачі. Для тих дітей, які розв'язали першу задачу самостійно, наступні задачі – матеріал для рефлексії. Діти, що не «вхопили» цілком ідеї розв'язання першої задачі, можуть у ході розв'язання наступних самостійно крок за кроком виділити кожен операцію. Така самостійна «розмітка» на операції надає можливість під час розв'язування наступних задач свідомо контролювати їх виконання.

Практично на всіх етапах розв'язання навчальної задачі основним засобом, що дозволяє досліджувати умови, перетворювати їх, уточнювати спосіб дії, будувати різні конкретизації і т. ін., є моделі. За відношенням до дії моделювання всі завдання можна поділити на такі типи: моделювання певної предметно-практичної ситуації (перехід від предметної

ситуації до моделі), відновлення предметно-практичної ситуації за заданою моделлю (перехід від моделі до предметної ситуації) та перетворення моделі одного виду в інший (перехід від однієї моделі до іншої). Перший тип завдань формує дію узагальнення, другий – дію конкретизації, третій – надзвичайно важливий, бо тут одне й те саме виділене відношення зображується в моделях різних форм. Мета цих завдань – формування не лише дії моделювання, оволодіння моделями різних видів, але й дії узагальнення та конкретизації. Тому в міру просування в матеріалі дедалі більше переважають за кількістю завдання третього типу.

Практично будь-яке завдання з курсу навчання за програмою РН можна віднести до одного з названих типів. Формування дії моделювання є не окремим завданням навчання, а невід'ємною й природною складовою в розвитку НД і теоретичного типу мислення. Моделі поступово стають для дітей засобом організації власної діяльності й мислення.

Розвиток учня як суб'єкта НД можливий лише за постійного утримання його в позиції дослідника. Остання передбачає розглядання різних поглядів на той самий предмет, або, іншими словами, діалог.

Уміння провадити змістовний діалог, бачити іншу точку зору, зіставляти її зі своєю не приходить само – його треба навчати. Однак уявлення про те, що діти можуть самі запропонувати багато варіантів відповідей, різних підходів до розв'язання, помилкове. У класі далеко не завжди виникають різні пропозиції щодо розв'язання тієї чи іншої задачі. Крім того, висловлювання дітей можуть насправді дуже далеко відводити від потрібного для розв'язання задачі напрямку. Особливо це стосується початку навчання. Тому діалоги слід, по-перше, ініціювати, по-друге, утримувати їх у руслі, необхідному для розв'язання задачі, але при цьому дозволяти учневі вільно висловлювати власну думку.

Підручник відіграє важливу роль у розв'язанні цього досить складного дидактичного завдання. В ньому повинні бути завдання, які ініціюють діалог. Ними можуть бути один чи кілька варіантів розв'язань або ж часткове, неповне та й просто неправильне розв'язання задачі. Найкраще, звісно, якщо такі варіанти виникають безпосередньо в класі. Проте зазвичай діти пропонують лише один-два. Якщо на цьому зупинитися, то втрачається можливість дослідити залежність способу розв'язання від умов задачі. А саме це й складає суть організації діалогу.

Природним і дуже продуктивним виявився шлях запровадження в навчання і, зокрема,

в підручнику спеціальних казкових персонажів. Вони й подають свої розв'язання чи міркування. Висловлювання персонажів щодо розв'язання можуть бути правильними, або неправильними, частковими або повними. Таким чином можна позначити весь спектр питань, які треба обговорювати в класі. Якщо деякі з міркувань персонажів діти вже висловлювали в класі, вчитель може їх пропустити.

У персонажів є ще одне важливе призначення. Усі їхні висловлювання вимагають обов'язкової оцінки і, якщо потрібно, коригування з боку учнів. Це переводить дитину з позиції того, кого навчають, у позицію того, хто навчає й оцінює. Постійні переходи з режиму пошуків і конструювання способу в режим оцінювання й критики, від ролі учня до ролі вчителя створюють у процесі навчання таку ситуацію, коли учень, утримуючи задачу повністю, при цьому цілеспрямовано здійснює окремі навчальні дії. Поступово учні переходять до самостійного виокремлення цих дій. І наступний крок – це самостійне планування в процесі розв'язання задач послідовності дій контролю, оцінки, моделювання, перетворювальних дій із матеріалом.

Навчальна діяльність, як відомо, організується як спільно-розподілена. Суб'єктом такої діяльності є весь клас, із учителем включно, а підручник – це засіб організації НД. Тому в ньому повинні бути представлені всі позиції учасників НД щодо розв'язання ними навчальних задач і виконання навчальних дій.

У підручнику математики це зроблено таким чином. У текстах докладно й повно описані ситуації, завдання й міркування щодо їх розв'язання. У кожному завданні є матеріал для самостійної роботи учнів. Система завдань разом із текстами подає чітко виражену послідовність етапів розв'язання навчальної задачі і при цьому описує всю послідовність дій учителя з організації НД, зазначаючи, які позиції повинні займати учасники спільного розв'язання задачі і які дії вони повинні виконувати. Тексти не розраховані на те, що їх читатимуть учні (хоч це й не виключається).

Цілісне подання навчального предмета, в якому містяться й тексти для вчителя, й тексти та завдання для дітей, робить цей предмет відкритим для будь-кого з дорослих (зокрема батьків), хто бажає стати організатором і учасником розв'язання навчальної задачі.

Таким чином, на нашу думку, підручник РН мусить задовольняти принаймні такі вимоги:

1. Змістом навчального матеріалу має бути неперервна й послідовна побудова наукового поняття.

2. Система завдань у підручнику повинна втілювати етапи розв'язання навчальних задач.

Результатом розв'язання послідовності навчальних задач повинно бути наукове поняття.

3. У підручнику не повинно бути готових висновків і стверджень. Їх мусять одержати самі діти в ході самостійного розв'язання системи завдань.

4. Для розгортання в класі змістовних діалогів у підручнику мають бути представлені всі найімовірніші кроки в напрямку пошуків

розв'язання (як правильні, так і помилкові). Добре, якщо цю функцію виконують персонажі, відносно яких учень може займати позицію критика та такого, що навчає.

5. Матеріал підручника повинен бути засобом організації спільно-розподіленої навчальної діяльності. Для цього він має бути максимально розгорнутим і відображати позиції всіх учасників НД.

Э.И.Александрова, Харьков

Особенности курса математики для начальной школы (система Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова)

Программам и учебникам, реализуемым в системе развивающего обучения, присуща вариативность. Это означает, что опора на общие принципы построения учебного предмета в РО на основе теории учебной деятельности, дает возможность применения разных подходов к развертыванию теоретического содержания того или иного учебного предмета.

Особенность нашего курса математики в отличие от аналогичных курсов развивающего обучения (по системе Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова) — его направленность на **воспитание, развитие личности** ребенка, где формирование предпосылок теоретического мышления (см. программу В.В.Давыдова, С.Ф.Горбова и др.) составляет лишь средство для достижения образовательной цели. Причем образцы воспитания не задаются извне, а реализуются через формы сотрудничества в ходе усвоения математики. Это обеспечивает не только самоизменение конкретной личности, но и класса в целом, который выступает в качестве основной референтной группы в системе жизнедеятельности ребенка (А.К.Дусавицкий).

Отличия данного варианта сводятся к трем основным характеристикам, связанным с развертыванием математического содержания с методическими подходами, с учетом жизненного опыта ребенка и меняющимися социальными условиями.

Рассмотрим их в указанной последовательности.

1. Логика построения курса и его наполнение во многом отличаются от предлагаемых другими авторами. Рассмотрим основные отличия, связанные с математическим содержанием.

— В первом классе дети учатся сравнивать предметы не только по цвету, материалу, форме, количеству, длине, площади, объему, массе, а и по расположению в пространстве, по назначению, по «красоте» и еще ряду признаков, из которых и выделяются те, которые

впоследствии назовут величинами, но это не только длина, площадь, объем, масса и количество, но и угол.

— Перед введением понятия числа (целого неотрицательного) включена новая глава «Какие бывают мерки?», позволяющая детям исследовать окружающие предметы-носители величин на возможность их использования в качестве мерки.

— В отличие от курсов других авторов здесь сразу вводятся буквы латинского алфавита (вместо русского у других), что позволяет использовать естественный знаковый математический язык. Вводятся также новые значки, которых не существует в математической культуре, но они помогают ребенку более глубоко осознать смысл рассматриваемого понятия, в частности, понятия части и целого.

— Следующей отличительной особенностью является подход к обучению решению задач. Здесь нет решения задач по действиям. Способ решения записывается либо с помощью математического выражения, либо с помощью уравнения, но и то, и другое делается с опорой на схему.

— Введение однозначных, а затем и многозначных чисел в разных системах счисления опирается на спроектированную жизненную ситуацию, а исторический аспект числа служит предметом исследования, а не наоборот, как это сделано у других авторов. При таком подходе ребенку не придется при раскрытии понятия отказываться от своего дошкольного опыта.

— Всякий новый знак, схема, равно как и новое понятие, появляются из специально построенной ситуации и выглядят, как придуманные самим ребенком, как осознанная потребность именно в этом значке, схеме, понятии.

— При введении действия сложения (вычитания) многозначных чисел в разных системах счисления последовательно рассматриваются этапы его выполнения:

1) прикидка, когда дети определяют, ничего не вычисляя, в каких разрядах будет «переполнение» (переход через разряд), а в каких нет (для вычитания это «разбиение» разрядов);

2) определение количества цифр в результате выполнения действия (в традиционной программе это делается лишь при делении многозначных чисел);

3) определение цифры в каждом разряде, что с неизбежностью приводит детей к мысли о необходимости конструирования таблицы сложения (вычитания).

Такой же подход используется и при введении умножения и деления, причем без всякого ограничения на число разрядов (в учебниках В.В.Давыдова, С.Ф.Горбова и др. до конца второго класса дети работают в пределах четырех разрядов), что позволило значительно поднять уровень вычислительных навыков при выполнении любого арифметического действия.

– Введение десятичных дробей раньше обыкновенных (но после изучения всех действий с любыми многозначными числами) принципиально отличает данный курс от других. Это позволяет не только заново осмыслить принцип образования любого многозначного числа в любой системе счисления, но и значительно сократить время на освоение действий с натуральными числами за счет конструирования действий с десятичными дробями. Действия с натуральными числами становятся средством для действий с дробями и глубже осознаются в этом новом качестве. Поэтому, если к концу второго класса дети выполняют все действия с многозначными числами, кроме деления, то уже в первом полугодии третьего класса они свободно владеют не только всеми действиями с многозначными числами, но и с любыми позиционными систематическими дробями в любых системах счисления, в том числе и в десятичной (десятичными дробями).

– Особое место в курсе занимает геометрический материал. Здесь даются не отрывочные сведения из геометрии, а включены в геометрические понятия, которые являются органической частью курса. Однако, речь еще не идет о построении курса геометрии как системы теоретических понятий. Скорее геометрические понятия используются в роли умений, лежащих в основе работы с другими математическими понятиями. Рассматриваются способы нахождения периметров, площадей, объемов любых геометрических фигур и тел.

2. Особенности методических подходов настолько многообразны, что не представляется возможным охарактеризовать их во всей полноте. Остановимся лишь на основных.

– Придуман и реализован принцип, лежащий в основе конструирования новых типов заданий, что позволило превратить традиционно скучнейшие вычислительные задания в увлекательное занятие, при котором ребенок является не только исполнителем, но и автором. Он начинает сам придумывать задания, и уже есть немало сборников задач и упражнений, придуманных детьми, но самое трудное, оказывается, не столько придумать задание, сколько задуматься над тем, как научить других придумывать такие же задания. Следствием такого подхода стало практически полное снятие проблемы вычислительных навыков.

– Все учебники отличаются от остальных не только описанным содержанием, но и необычны по форме. В них есть обращения к взрослым, есть задания с ответами-«перевертышами», есть задания для девочек и для мальчиков. Есть система вопросов, ориентированных не на результат, а на способ его получения.

– В учебники включены разделы, которых нет у других авторов: «Проверь себя!», «Это интересно», «Задачи на смекалку».

– Красной нитью через весь курс математики проходят задания, которые называются заданиями с «ловушками»: с недостатком или избытком данных, ошибочными условиями или способами рассуждения и др. Такие задания позволяют глубоко осознать способ действия и оценить свои знания.

– Разработан новый способ обучения делению многозначных чисел, не имеющий аналогов в отечественной методике, где на смену подбору цифры в частном с помощью округления пришел способ опоры на «подсказку». Это позволило не только значительно облегчить процедуру подбора и сократить ее время, но и сразу обучать делению любого многозначного числа на любое многозначное, что в свою очередь сокращает и время обучения.

– В учебниках нет сказочных персонажей, а если и появляются сказки, то они служат мотивационной ловушкой, позволяющей «отстранить» хорошо знакомое математическое содержание, увидеть его в новом ракурсе.

– В методических пособиях для учителей, представленных либо в виде брошюры, либо в форме статьи, либо в курсовых работах учителей, описано многообразие методических приемов и средств, характерных для данной системы обучения математике.

3. Учет жизненного опыта и социальных условий.

– Учебные программы должны отвечать жизненному опыту ребенка, иначе у него не развивается учебная мотивация. Поэтому, прежде всего, надо обратить внимание читате-

ля на то, что в отличие от других авторов здесь дошкольный опыт ребенка встроен в логику построения курса, а не оторван от нее. Нельзя не учитывать желание ребенка продемонстрировать свои старания, не унижая в то же время тех, чьи успехи, прямо скажем, совсем невелики. Это как раз и удалось сделать. Придуманы такие задания, когда каждый ребенок, независимо от богатства или бедности своего дошкольного опыта, может быть равноправным участником процесса. Довольны все.

— Известно, что преподавание ряда предметов, имеющих лишь косвенное отношение к жизни детей, неизбежно приведет к потере интереса к учебе и росту неуспеваемости. Даже в тех случаях, когда для нас, взрослых, очевидна связь текущего материала с жизнью, это не означает, что и ученики ее видят. Думать так — серьезное заблуждение. Поэтому в данном курсе математики и, в частности, в учебнике для третьего класса (чем старше становятся дети, тем актуальнее звучит вопрос о связи знаний с жизнью) включены задачи с экономическим содержанием, работа с рекламами и т.д. В условиях рыночной экономики человеку

понадобятся принципиально новые умения, неизбежно связанные с математикой: перевод денежных единиц, сравнение цен на товары и многое другое.

— Отличительной особенностью курса является и его связь с другими предметами, в частности, с изучением русского языка. Лингвистические понятия (в частности, понятие сильной и слабой позиции и др.) способствуют более глубокому пониманию математических связей и, наоборот, математические понятия (в частности, понятие мерки и др.) помогают осмыслить структуру родного языка.

Так реализуется идея содержательного обобщения учебного материала, когда способности учебной деятельности, осваиваемые на одном учебном предмете, дают ребенку возможность понять их идентичность при освоении других предметных областей науки.

Тогда становится очевидным, что цели РО — не обучение детей теоретической математике или лингвистике, а использование их как средства построения собственной учебной деятельности — важнейшей способности, позволяющей ребенку жить в изменяющемся мире.

Наукове видання

Вісник Харківського національного університету
№ 493

Серія ПСИХОЛОГІЯ

Розвивальне навчання в Україні: стан і перспективи
Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції

Підписано до друку 06.12.2000 Формат 60x84 1/8.
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Умовно-друк.арк. 9,0. Обл.-вид.арк. 7,6. Тираж 300 прим.
Замовлення № 2/25.

61077, Харків, майдан Свободи, 4.
Видавничий центр
Харківського національного університету