

K-14038

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти і науки України

17327879

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ



№ 493

Харків 2000

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти і науки України

ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

№ 493

**Розвивальне навчання в Україні:
стан і перспективи**

Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ
Започаткована в 1967 р.

Харків 2000

ББК 88.4
В38
УДК 159.9:316.77
159.9/091
159.95
37.015.3

Вісник Харківського університету.

В38 № 493. Серія психологія. Розвивальне навчання в Україні: стан і перспективи. Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Х., 2000. – 72 с.

У цьому випуску представлено збірник матеріалів I Всеукраїнської конференції з розвивального навчання.

Розглядаються концептуальні проблеми розвитку системи, її сучасний стан, зв'язок теорії і практики РН, обговорюється досвід управління школами розвитку.

Висвітлюються також результати останніх психологічних досліджень розвитку особистості дитини в умовах побудови системи розвивального навчання.

В этом выпуске представлен сборник материалов I Всеукраинской конференции развивающего обучения.

Рассматриваются концептуальные проблемы развития системы, ее современное состояние, связь теории и практики РО, обсуждается опыт управления школами развития.

Освещаются также результаты последних психологических исследований развития личности ребенка в условиях построения системы развивающего обучения.

Редакційна колегія:

д-р. психол. наук, проф. О.Ф. Іванова (відп. ред.),
д-р. психол. наук, проф. чл.-кор. АПН України Ю.Л. Трофімов,
д-р. психол. наук, проф. О.К. Дусавицький,
д-р. психол. наук, проф. О.С. Кочарян,
д-р. психол. наук, проф. Л.Ф. Шестопалова,
д-р. психол. наук, проф. Б.П. Гульман,
канд. психол. наук О.М. Лактіонов,
С.Г. Яновська (відп. секр.).

Адреса редакційної колегії:

61077, Харків, майдан Свободи, 4, Харківський національний університет, кафедра психології
тел. 45-71-53

Друкується за рішенням Вченої ради Харківського національного університету.
Протокол № 8 від 27 жовтня 2000 р.

Реєстраційне свідоцтво КВ № 4063

ISSN 0453-8048

К-14038

ББК 88.4

П 327879

© Харківський національний університет, 2000

Автори збірника

Кремень Василь Григорович — Міністр освіти і науки України, Президент АПН України, академік АПН України, доктор філософських наук, професор.

Максименко Сергій Дмитрович — академік АПН України, академік-секретар відділення психології, вікової фізіології та дефектології АПН України, директор Інституту психології, доктор психологічних наук, професор.

Рєпкін Володимир Володимирович — віцепрезидент Міжнародної асоціації «Розвивальне навчання», кандидат психологічних наук, доцент.

Дусавицький Олександр Костянтинович — професор Харківського національного університету, науковий керівник Центру психології і методики розвивального навчання, доктор психологічних наук.

Машбиць Юхим Ізраїлевич — доктор психологічних наук, головний науковий співробітник Інституту психології АПН України.

Швалб Юрій Михайлович — завідувач лабораторії Інституту психології АПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник.

Даниленко Лідія Іванівна — завідувач лабораторії впровадження педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Рєпкіна Наталія Володимирівна — кандидат психологічних наук, доцент Луганського державного педагогічного університету.

Бондар Людмила Вікторівна — керівник експериментального майданчика розвивального навчання СШ №254 м. Києва.

Васильченко Наталія Петрівна — директор експериментальної середньої школи розвитку дитини, м. Луганськ.

Бондаренко Зоя Петрівна — старший викладач кафедри педагогіки і психології факультету психології та соціології Дніпропетровського державного університету.

Божко Ольга Іванівна — завідувач кафедри початкового навчання Харківського гуманітарного інституту Народної української академії.

Чепіга Лада Петрівна — старший викладач кафедри соціальної роботи та психології Харківського гуманітарного інституту Народної української академії.

Гімаєва Юлія Агатівна — викладач кафедри психології Харківського національного університету.

Старагіна Ірина Петрівна — співробітник Незалежного науково-методичного Центру «Розвивальне навчання».

Перепелицина Олена Анатоліївна — співробітник Незалежного науково-методичного центру «Розвивальне навчання».

Іордакі Наталія Анатоліївна — аспірантка кафедри філософії Харківського національного аерокосмічного університету «Харківський авіаційний інститут».

Захарова Ганна Михайлівна — директор Незалежного науково-методичного центру «Розвивальне навчання».

Олександрова Ельвіра Іванівна — науковий співробітник центру Психології і методики розвивального навчання (м. Харків).

Зміст

В.М. Мадзигон	
Вітальне слово учасникам І Всеукраїнської конференції з розвивального навчання	5
В.Г. Кремень	
Соціальний розвиток дитини в системі освіти.....	6
С.Д. Максименко	
Пропозиції щодо реалізації «Закону про освіту»	10
В.В. Репкин	
Предпосылки системы развивающего обучения и этапы ее становления	13
О.К. Дусавицький	
Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики	16
Ю.І. Машбиць	
Довизначення учбової задачі як психологічний механізм навчання	21
Ю.М. Швалб	
Формирование высших психологических функций в системе развивающего обучения	25
Л.І. Даниленко	
Розвивальне навчання в системі педагогічних інновацій	29
Н.В. Репкина	
Сравнительный психологический анализ развития младших школьников, обучавшихся по разным программам	32
Л.В. Бондар	
Роль спільної учбової діяльності молодших школярів у системі розвивального навчання	38
Н.П. Васильченко	
Основні принципи управління школою розвивального навчання	41
З.П. Бондаренко	
Формування іміджу педагога в умовах нової освітньої парадигми	43
О.И. Божко	
Организация методической работы в условиях реализации системы РО Д.Б. Эльконина —	
В.В. Давыдова.....	46
Л.П. Чепіга	
Становлення Я-концепції підлітків у навчальній діяльності	47
Ю.А. Гимаева	
О влиянии перехода от развивающего типа обучения к традиционному на формирование эмоциональных свойств личности школьника	50
И.П. Старагина	
Письменная речь: нерешенные проблемы младшего школьного возраста и возможные пути их преодоления	56
Е.А. Перепелицына	
Диалогическое сознание и возможности его становления в системе развивающего обучения	60
Н.А. Иордаки	
Влияние способа обучения на формирование нравственных основ личности в младшем школьном возрасте	63
Г.М. Захарова	
Підручник як засіб організації навчальної діяльності в системі розвивального навчання	
Д.Б.Ельконіна – В.В. Давидова.....	66
Э.И. Александрова	
Особенности курса математики для начальной школы (система Д.Б.Эльконина —	
В.В. Давыдова)	69

*В.М. Мадзигон,
академік АПН України, віце-президент АПН України, директор
Інституту педагогіки, доктор
педагогічних наук, професор*

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО УЧАСНИКАМ І ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ З РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сьогодні в нашій країні в соціальному та економічному планах відбуваються докорінні зміни: обновлюються ідеологічні установки, здійснюються рішучі підходи до соціальних питань, а також перехід до ринкових стосунків.

У цей же час гостро постає проблема формування нової особистості. Особистості, яка мала б міцні знання та вміння, широкий культурний політехнічний кругозір, вміла б користуватися новітньою технологією і критичними технологіями, здатна була б приймати нестандартні рішення.

Суспільство без школи ніколи не розв'яже своїх актуальних проблем.

Майбутнє нашої країни повністю буде залежати від того, як нам вдасться сформувати творче ставлення молоді до праці в нових умовах. Нам необхідно знайти найбільш ефективні шляхи навчання і виховання дитини, ті новаційні форми, зміст і методи педагогічної роботи, які допомагатимуть їй всебічному і гармонійному розвитку.

Тому, безперечно, Всеукраїнська конференція з розвивального навчання — це знаменна подія в культурному та освітянському житті нашого суспільства. Вона має пряме відношення до формування особистості взагалі і творчої зокрема. Це перший крок до впровадження тих інноваційних педагогічних технологій, які відкриють можливість для оптимального розвитку підростаючого покоління.

В.Г. Кремень,

Міністр освіти і науки України,

Президент АПН України

Соціальний розвиток дитини в системі освіти

Шкільна освіта міцно посіла провідне місце в процесах соціалізації і культурного розвитку підростаючого покоління. Не поменшуючи ролі батьків і інших соціальних інституцій, треба визнати, що школа, особливо на початковому етапі навчання, є основним соціальним чинником життя сучасної дитини. Перехід на обов'язковий початок навчання з шести років пред'являє і школі, і дітям нові вимоги, що значно підвищує відповідальність школи перед суспільством.

Досі в існуючих психолого-педагогічних системах основний наголос цілком закономірно робився на забезпеченні інтелектуального розвитку, оскільки саме в початкових класах школи дитина вперше стикається з особливим світом знань. Від того, наскільки успішно будуть складатися процеси засвоєння і формуватися відповідні психологічні функції, залежатиме все подальше життя в школі і за її межами. Однак, у сучасних умовах школа не може обмежуватися тільки забезпеченням інтелектуального розвитку дітей. Багаторічні психолого-педагогічні дослідження, що проводяться в Інституті психології ім. Г.С.Костюка АПН України, в Харківському національному університеті ім. В.Н. Каразіна та інших наукових центрах країни, показали наявність великих ресурсів у сучасній системі освіти. Серед них треба відмітити: теорію діяльнісного опосередкування особистісного розвитку; концепцію гуманізації освіти; систему диференційованого навчання; концепцію нових інформаційних технологій навчання; дослідження ролі мимовільного запам'ятовування в навчанні; концепцію розвитку особистості в навчальній діяльності; систему психологічної експертизи педагогічних інновацій; систему оцінки соціального розвитку школярів.

Серйозної уваги заслуговує теорія розвивального навчання, яка спирається на положення навчальної діяльності і пов'язана з іменами В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, В.В.Репкіна, О.К.Дусаविцького. Як показала практика

розвивального навчання, ця система дозволяє сформувати в дитини вже в молодшому шкільному віці основи наукового мислення, стійкий інтерес до знань, цінності співпраці та інші важливі якості особистості. Ці і багато інших розробок повинні активно включатися в процес і зміст здійснюваної реформи системи освіти.

У зв'язку з реформою школи і переходом на дванадцятирічну освіту особливої актуальності набувають проблеми, пов'язані з соціальним і особистісним розвитком дітей. Соціальний розвиток є тим чинником, урахування якого необхідно для правильного розуміння й оцінки перспектив розвитку особистості школяра. Початкова школа закладає підмурок того типу соціальних відносин і взаємодій, які будуть визначати особливості процесів соціалізації і персоналізації в підлітковому і юнацькому віці. Більше того, саме в початкових класах формується загальний стиль взаємодії дитини і школи, тобто там створюються «обличчя» школи й етично-психологічний клімат у ній. У зв'язку з цим досить очевидним стає необхідність оцінки характеру соціального розвитку і рівня сформованості в дитини комунікативних здібностей і можливостей індивідуальної адаптації до того типу соціальної взаємодії, який диктує школа.

Загальну соціальну ситуацію розвитку дитини в початкових класах визначають:

- **школа** (учбовий заклад) з притаманною їй системою правил і вимог;
- конкретні **вчителі** з властивими їм педагогічними поглядами, індивідуальними особливостями і рівнем майстерності;
- **колектив класу**, що в сукупності характеризується соціокультурним і інтелектуальним рівнем розвитку дітей.

Вступ дитини до школи означає для неї не тільки зміну змісту діяльності, але і входження в принципово новий, відмінний від сімейного, тип взаємодії з іншими людьми. Будь-яка школа, якою б ліберальною вона не була, завжди залишається особливою соціальною

інституцією, існуючою за законами організації. Життя організації і, відповідно, тих людей, які в неї включені, регламентується і регулюється системою норм і правил.

Прийняття цих норм і підкорення правилам визначають адекватність статусно-рольової поведінки дитини вимогам школи і соціальним очікуванням учителів, однокласників, батьків та ін. Соціальна поведінка дитини є одним із могутніх чинників її шкільної успішності. Однак прийняття норм — не одномоментний акт, а тривалий процес, наповнений внутрішніми протиріччями, що має свої закономірності і стадії розгортання.

У самому широкому значенні соціальний розвиток — це процес привласнення історичного досвіду людської взаємодії і, відповідно, становлення особистості як носія культури і члена суспільства. У більш вузькому значенні соціальний розвиток може бути представлений як здатність дитини до засвоєння норм і правил, прийнятих у тій або іншій соціальній організованості, і до побудови своєї поведінки на їх основі. Така здатність виражається в системі поведінково-комунікативних умінь і навичок, що забезпечують ефективне включення дитини в різні соціально-психологічні групи і ситуації спілкування.

Відмітною особливістю соціальної регуляції поведінки є те, що нормою виступає уявлення людей про бажаний і належний спосіб поведінки людини. Таким чином, самі норми є відображенням ідеї ідеального і цінного з точки зору даного соціуму. Такі «належнісні» норми не пов'язані безпосередньо з частотою вияву бажаної поведінки. Всім добре відомі випадки, коли в тому або іншому суспільстві, або в окремій соціальній групі на поведінковому рівні починають переважають такі форми спілкування і діяльності, які з нормативної точки зору оцінюються як негативні. І тоді ми говоримо про «занепад удач», «загальну недисциплінованість школярів», «нехлюйство», «безвідповідальність» і т.д.

У той же час у різних соціальних групах можуть бути прийняті різні норми, а їх зіткнення приводить до глибоких психологічних конфліктів. Сучасна загальна ситуація в країні, зокрема, характеризується саме таким зіткненням норм.

У багатьох сім'ях у дітей уже до моменту вступу в школу формуються тенденції поведінки, що устоялися, засновані на таких нормах, які не відповідають правилам і вимогам, прийнятим у самій школі. Таке зіткнення може приводити до конфліктного типу соціаль-

ного розвитку дитини і глибоких криз у її шкільному житті.

Міра відхилення поведінки від норми може бути досить істотною, але вона значно коливається залежно від економічних, культурних, соціальних умов життя самої дитини. Наведемо декілька прикладів. Проведені дослідження показали, що для дітей, які проживають у сільській місцевості, найменше розвиненою є інтерактивна сфера (сфера міжособистісної взаємодії) внаслідок труднощів, пов'язаних з виділенням і утриманням у свідомості позиції партнера по взаємодії. Однак при правильній організації навчально-виховного процесу цей недолік компенсується вже протягом перших трьох років навчання. У більшості міських школярів, особливо у тих, хто проживає в центральних районах, порушена система оцінних відносин. Оцінюючи себе дуже високо (я хороший або дуже хороший), що нормально для шестирічної дитини, оцінка інших людей виявляється значно нижчою (інші діти не погані, але і не дуже хороші). Очевидно, що така система буде створювати специфічні труднощі для вчителя на початковому етапі навчання. Однак, їх подолання при раціональній організації контрольних оцінних дій і відносин виявляється досить простим.

Таким чином, відхилення від норми може носити як індивідуальний, так і стійко груповий і навіть масоподібний характер. На основі виявлених відхилень повинні розроблятися програми психолого-педагогічної корекції даної сфери психічного розвитку. У деяких випадках досвідчені вчителі намагаються справитися самостійно за рахунок ресурсів власного досвіду і суто педагогічними засобами. У інших — необхідно перетворювати сам навчальний процес або залучати фахівців з корекції психічного розвитку дітей.

Отже, необхідно чітко розрізняти процеси соціального розвитку дитини, особливості функціонування соціальних норм, які визначають правила і зразки суспільно бажаної і належної поведінки, і приватні, групові норми, які складаються в тій або іншій соціально-психологічній групі і регулюють поведінку дитини в ній.

Соціальний розвиток може оцінюватися за різними показниками залежно від конкретних задач, що стоять перед педагогом або психологом. Але найбільш загальними і, отже, такими, що дозволяють вирішувати максимально широке коло практичних завдань, є наступні п'ять параметрів.

1. Соціальні знання, які показують міру орієнтованості дитини в навколишньому світі

(соціальне оточення, середовище мешкання, часове орієнтування, географічна, політична, економічна орієнтація і т.п.).

Міра орієнтованості дитини в навколишньому світі включає в себе ті знання, якими вона повинна володіти в певний період життя. Цими знаннями дитина опановує самими різноманітними шляхами: в будь-якій діяльності є пізнавальний бік, за допомогою якого вона й отримує відомості про цю діяльність, про предмети і явища, з якими вона стикається. Пізнавальні інтереси виникають у дітей досить рано, задовольняються самими різними засобами, завдяки цьому дитина і приходить у школу з широким набором різноманітних відомостей, які набуваються нею по ходу зустрічей з тими або іншими явищами дійсності. Треба зазначити, що ці знання ще не систематизовані, досить уривчасті, оскільки дитина зустрічається з ними не в логіці науки, а в логіці життя.

2. Вербальна сфера, що розкриває здатність дітей до самостійної активності у сфері мовного висловлювання (володіння формами мовного висловлювання, уміння вступати в діалог, дотримання етикетних форм спілкування з людьми і т.п.).

Для дітей, які вступають до школи, і молодших школярів особливого значення набуває здатність до власних активних мовних дій. Фактично тут ідеться про розвиток вербальних здібностей дітей, рівень розвитку яких багато в чому визначає успішність оволодіння дітьми різними знаннями, вираженими у формі учбових текстів. Крім того, сама структура сучасного навчання передбачає наявність у дитини розвиненої здібності до різного роду мовних висловлювань і здібності до комунікації.

Ці здібності характеризуються словниковим запасом, володінням необхідними формами мовного висловлювання, багатством мови, умінням розуміти зміст висловлювання інших людей, вступати в діалог, свободою мовного висловлювання, знанням етикетних форм спілкування тощо.

3. Інтерактивна сфера, що розкривається через уміння самостійно організувати взаємодію з іншими людьми і підкорятися вимогам у групових діях (уміння прийняти групову задачу, здійснювати спільні дії, підкорятися груповим нормам, дотримуватися ієрархічних відносин і т.п.).

Інтерактивна сфера — це сфера спілкування і взаємодії. Спілкування має величезне значення для загального психічного розвитку дітей. Як відомо, розвиток психіки у дитини

відбувається, загалом, шляхом соціального успадкування, привласнення суспільного досвіду. Під спілкуванням розуміється взаємодія двох (або більше) людей, спрямована на узгодження і об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату. Спілкування — це не просто дія, а взаємодія: воно здійснюється між учасниками, з яких кожний є не лише носієм активності, а й передбачає її у своїх партнерах.

Для глибокого розуміння психологічних особливостей дітей того або іншого віку необхідно розглядати основне відношення ситуації розвитку, а саме: відношення вимог і очікувань, що йдуть з боку соціального середовища, в якому дитина займає певне місце (соціальна ситуація), до тих можливостей, потреб і мотивів, які має в своєму розпорядженні школяр (внутрішня позиція). З цього співвідношення народжуються нові потреби, мотиви, інтереси дитини.

4. Сфера оцінних і самооцінних відносин, які визначають специфіку ставлення до себе і до інших людей (глобальна оцінка себе і самооцінка за власними показниками, глобальна оцінка однолітків, уміння порівняти себе й однолітків, себе і персонажа і т.п.).

Самооцінка являє собою особливий рівень у розвитку самосвідомості, сутність якого — усвідомлення людиною самої себе, своїх вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки, свого ставлення до навколишнього, до інших людей і самої себе. Оцінне ставлення до себе як уміння оцінити свої сили і можливості, уміння поставитися до себе критично, «примірювання» своїх сил до задач і вимог навколишнього середовища, нарешті, як уміння самостійно ставити перед собою ту або іншу задачу, відіграє важливу роль у формуванні особистості дитини. Самооцінка ніби акумулює в собі досвід попередньої діяльності дитини й оцінки навколишніх його людей.

Самооцінка — складне динамічне особистісне утворення, особистісний параметр розумової діяльності. Вона виконує, передусім, регуляторну функцію. Ефективність учбової діяльності школяра залежить не тільки від системи добре засвоєних знань і володіння прийомами розумової діяльності, але і від рівня самооцінки. Існує тісний зв'язок між оволодінням учбовою діяльністю і розвитком особистості. Це пояснюється тим, що в ній інтегрується те, чого досягла дитина, і те, до чого вона прагне, тобто проект майбутнього.

Для нормального, безболісного входження в шкільне життя дитині потрібна нова само-

оцінка і нова самосвідомість. Тільки в тому випадку, якщо дитина вміє порівнювати себе з іншими дітьми в аналогічних ситуаціях, вона може дати правильну самооцінку. Становлення адекватності оцінних і самооцінних відносин є найважливішою складовою особистісного зростання. Сама шкільна ситуація і, особливо, оцінна діяльність учителя виявляються провідним чинником у цьому процесі.

Таким чином, поява більш адекватної та об'єктивної самооцінки свідчить про серйозні зміни в самосвідомості дитини і може бути показником не тільки готовності до шкільного навчання, але і до шкільного способу життя загалом.

5. Мотиваційна сфера, що розкриває усвідомлюване бажання дитини йти до школи, знаходитися в новій для неї ролі, здійснювати нову діяльність у специфічних формах спілкування і взаємодії з людьми (привабливість школи, учнівської атрибутики, надання переваги вчителю перед батьками, наявність внутрішньої позиції школяра і т.п.).

У широкому тлумаченні мотиви — це те, що спонукає діяльність людини, заради чого вона здійснюється. У сучасній психології термін «мотив» застосовується для позначення самих різних явищ і станів, які викликають активність особистості.

У ролі мотивів можуть виступати потреби й інтереси, потяги й емоції, установки й ідеали. Мотивація — це сукупність мотивів поведінки і діяльності.

На поведінку молодших школярів впливають істотним чином соціальні мотиви:

пов'язані з цікавістю дітей до світу дорослих з прагненням бути схожими на них («бути як дорослий»);

пов'язані з установленням і збереженням позитивних взаємовідносин з дорослими в сім'ї, школі;

самоствердження, особистих досягнень;

змагальні (виграти, перемогти, бути краще за всіх);

різні процесуальні.

Майже всі названі мотиви є виявом потреби дітей у визнанні і схваленні, у спілкуванні. Саме ці потреби і мотиви роблять дитину чутливою до оцінок педагогів і батьків, спричиняють бажання виконувати їх вимоги. Мотив установлення і збереження позитивних взаємовідносин з дорослими є одним із провідних, що визначають соціальний розвиток дитини. Значущість цього мотиву для позитивного ходу розвитку особистості величезна — він орієнтує дітей на засвоєння того, що є найбільш важливим у культурі, до якої належить особистість.

Широкі соціальні мотиви в молодшому шкільному віці мають велике значення. Дитячий сад і сім'я створюють у дитини певну соціальну установку. Вона розуміє, що повинна добре вчитися і закінчити школу, що знання потрібні їй для майбутнього. Вона хоче бути культурною і розвиненою, прагне виконувати вимоги вчителів і батьків. Така соціальна установка дуже важлива для успішного початку навчання. Однак, чи є ці мотиви для дитини реально діючими? Адже багато які з них можуть бути реалізовані тільки в майбутньому. Це створює певні труднощі і знижує спонукальну силу широких соціальних мотивів.

Забезпечення соціального розвитку дітей за цими параметрами дозволить сучасній школі вийти на новий рівень задоволення суспільних потреб у формуванні громадянина України.

Уже в початкових класах необхідно починати корекцію несприятливих варіантів соціального розвитку. Особливу значущість у цьому відношенні набуває можливість побудови прогнозу особливостей соціального розвитку при переході дітей від початкової до середньої школи. Саме тут укладаються основи ефективної профілактичної і корекційної роботи з дітьми з несприятливими тенденціями, схильними до асоціальних форм поведінки. Формування громадянського суспільства необхідно починати зі створення оптимальних умов для соціального і особистісного розвитку підрос- таючих поколінь.

С.Д. Максименко, Київ

Пропозиції щодо реалізації «Закону про освіту»

У червні 1999 року було прийнято «Закон про освіту»¹, в якому основним нововведенням є перехід на 12-річне шкільне навчання.

Система освіти – це один із «наскрізних» компонентів соціальної інфраструктури сучасного суспільства. Вона безпосередньо охоплює мільйони людей, а в часовій перспективі – все населення. Ефективність освіти визначає потенціал розвитку суспільства, тому будь-які, особливо адміністративні перетворення повинні бути ретельно підготовлені та всебічно вивірені.

Ось уже 15 років не вщухають спроби вирішити проблеми шкільної освіти за рахунок механічного подовження терміну навчання. З 1984 року було введено 11-річне навчання, причому цей рік був добавлено «знизу», за рахунок скорочення дошкільного дитинства. Зараз ми можемо однозначно констатувати, що проведена реформа системи освіти фактично провалилася. Точніше, зміни в системі освіти відбулися колосальні, але вони ніяк не пов'язані з програмою реформ 1984 року – єдине, що від неї зосталося, так це формальні 11 років навчання. При цьому склалася парадоксальна ситуація – більшість дітей у шість років до школи не йде, початок навчання так і залишився з семи років. Це означає, що для більшості дітей реальний шкільний вік уже зсунувся на один рік уперед.

Введення 12-річного терміну загальної освіти суттєво змінює соціальну ситуацію розвитку дітей. Це означає, що реформа зачіпає не стільки формальний бік організації навчання, скільки змінює зміст діяльності та життя величезної кількості людей, що безпосередньо зв'язані з процесом освіти. Тому проблеми, що виникають, мають комплексний характер, у центрі яких мають бути дитина й забезпечення максимально сприятливих умов її розвитку.

Починаючи з 30-х років ХХ століття у педагогіці та психології постійно обговорюється проблема співвідношення навчання і розвитку особистості дитини. У вітчизняній психолого-педагогічній науці завдяки працям Г.С.Костюка та Л.С.Виготського було затверджено положення про провідну роль навчання в психічному розвитку дитини. Але ж було доведено, що цю функцію може виконувати далеко не будь-яке навчання та не в усякий період життя дитини.

Навчання може «вести за собою» розвиток за умов, якщо воно враховує та спирається на досягнення психічного розвитку, вже набуті дитиною на конкретний час її життя. Цей закон знайшов своє відображення в категоріях сензитивного періоду та зони найближчого розвитку дитини. У цих поняттях зафіксовано кардинальний факт, що в кожен період життя існує баланс досягнутого та можливого, який забезпечує специфічну «чутливість» людини до певних формуючих дій. Якщо зміст та методи навчання як вищої міри формуючих дій відповідають сензитивному періоду, тобто відповідають уже накопиченому досвіду дитини, але випереджають його хоча б на один крок, то таке навчання набуває дійсного сенсу розвивального навчання.

У 60-70-тих роках у працях В.В.Давидова, С.Д.Максименка, В.В.Репкіна, Д.Б.Ельконіна були розкриті конкретні механізми розвитку вищих психічних функцій та особистості дитини в умовах формування учбової діяльності, сформульовані загальні принципи розвивального навчання. Вже тоді було доведено, що діти шести й семи років різняться не тільки одним роком життя – вони належать до різних вікових груп.

Шестирічні діти ще не готові до шкільного навчання як соціально-нормативного типу діяльності. Це пов'язано з тим, що в цьому віці провідною діяльністю є сюжетно-рольова гра, під час якої формуються функції довільності, уяви, символічної дії та підґрунтя вербально-логічного мислення, які є необхідною базою для успішного оволодіння дитиною початковими формами учбової діяльності. Але ж у шестирічок ці базові функції тільки-но складаються й ще не набувають необхідного рівня розвитку. Нemoжливість довготривалого виконання довільних дій, переважаюча емоційність та нестача уваги викликають значні труднощі в адаптації дітей до класно-урочної системи навчання. Рівень мислення шестирічок переважно зостається наочно-уявленним, тоді як учбовий зміст побудовано на принципах оперування абстрактними поняттями на базі вербально-логічного мислення. Крім того, шестирічки не здатні до повноцінного включення у формально-статусні стосунки, притаманні сучасній загальноосвітній школі.

Усвідомлення саме цих фактів спонукало провідних психологів виступити в 1984 році проти введення 11-річного терміну навчання при зниженні вікової межі початку навчання з семи до шести років. Видатний дитячий пси-

¹ Закон про освіту. – Голос України. № 113. – 1999. – 23 черв.

холог Д.Б.Ельконін писав з цього приводу: «Нині очевидно для всіх загострене протиріччя між неминуче ускладненим змістом навчання, шкільними завданнями та часом, що відпущено для отримання середньої освіти, – десять років. Усунути це протиріччя можна тільки на основі кардинального вдосконалення процесу засвоєння знань учнями. *Ніякими механічними прибавками термінів навчання, ніякими формальними добудовами знизу або зверху дану проблему не вирішити*»¹.

Шістнадцять років, що минули з того часу, підтвердили вірність такого погляду – сучасна вітчизняна школа не в змозі забезпечити повноцінний психічний розвиток шестирічних дітей. Не даремно більшість батьків не бажає віддавати до школи дітей з шести років, а прагнуть до семирічного терміну початку шкільної освіти.

Зараз нам пропонують ще на рік подовжити період шкільної освіти.

1. Чи призведе подовження терміну навчання до зниження навантажень?

Сьогодні навчальні програми вже будувалися з урахуванням цієї проблеми. Саме для цього були введені чотирирічна початкова школа та п'ятиденна учбова неділя. Шкільні перевантаження є, в основному, результатом ініціативи вчителів та керівництва шкіл, ліцеїв та гімназій, які сподіваються таким чином поліпшити результати навчання. Через те що навантаження відбуваються за рахунок варіативної частини програми, то подовження періоду навчання не призведе до їх зникнення – з'явиться додатковий час для додаткових навчальних навантажень.

2. Чи призведе подовження терміну навчання до збільшення обсягу знань, що засвоюються?

Це цілком можливо, але за умови, що навчальний процес буде забезпечений новими навчальними програмами та необхідними навчальними засобами. Нові учбові змісти можуть з'явитися тільки за умови:

а) розробки та впровадження принципово нових учбових предметів. Так, за останні десять років у програмах з'явилися такі предмети, як культурологія, основи програмування тощо;

б) деталізації та розширення змісту наявних учбових предметів;

в) ускладнення та поглиблення змісту учбових предметів.

Усі три шляхи на сьогодні фактично вичерпані. Більше того, вже стало повсякденною практикою «втягування» вузівських курсів та змістів у шкільні програми. Вчителі, особливо спеціалізованих класів та шкіл, з гордістю заявляють, що учні десятих-одинадцятих класів засвоюють програми других-третьох курсів

спеціалізованих вузів. Введення ще одного навчального року тільки ускладнить ситуацію та призведе до явного накладання шкільних і вузівських програм. Хто і коли буде займатися реформою вузів?

Держава виявилася не в змозі забезпечити школу необхідними підручниками та навчальними посібниками, а в умовах реформи ситуація може тільки погіршитися (ми вже не кажемо про відсутність у школах додаткових приміщень, столів, стільців, дощок та крейди, а також амперметрів, курвиметрів, еріометрів, епідоскопів, електронних вказівок, комп'ютерів тощо).

Додання 12-го року навчання змінить структуру діяльності вчителів початкових, середніх та, особливо, старших класів. Чи готові вони до таких змін та хто здійснить їх масову підготовку та перепідготовку?

3. Чи призведе подовження терміну навчання до покращання якості навчання?

Якість навчання, в основному, залежить не від його тривалості, а від технології навчання (технологія включає в себе чинник часу як необхідний, але підлеглий компонент). Наскільки нам відомо, всі сучасні технології спрямовані на інтенсифікацію процесів навчання, незалежно від того, робиться основний акцент на розвиток особистості учня чи на засвоєння знань. Можна однозначно стверджувати – застаріла технологія не дасть позитивних результатів, як би не розтягувати її в часі.

Добре відомо, що якість засвоєння знань суттєвим чином залежить від наявності в школярів учбових мотивів, цілей та інтересів. Криза державної системи освіти у 80-ті роки, почасти, була пов'язана із зруйнуванням попередньої системи цінностей та мотивів навчання. Введення додаткового року навчання, особливо в старших класах, передбачає необхідність створення та формування нових мотивів навчання.

4. Чи призведе додатковий термін навчання до покращання умов психологічного та соціального розвитку учнів?

Розвиток старших школярів визначається специфікою вікових особливостей та провідним типом діяльності.

Рання юність визначається як період становлення самостійності, соціального та особистісного самовизначення особистості, пошуку та ствердження свого життєвого шляху. Подовження періоду шкільного навчання призведе до того, що значна кількість учнів буде закінчувати школу у 18–19 років. Відповідно до культурних традицій та соціальних норм в Україні 18 років вважаються моментом настання соціальної зрілості – людина отримує всі громадянські права та підпадає під необхідність виконання громадянських обов'язків. Така ситуація принципово несумісна зі збереженням соці-

¹ Ельконін Д.Б. Размышления над проектом // Коммунист. – 1984. – № 3. – С. 58.

ального статусу школяра. (Відмітимо, що, наприклад, у США більшість учнів закінчує школу в 19 років, але вони отримують усю повноту громадянських прав тільки в 21 рік). Така ситуація неминуче призведе до величезної кількості правових, юридичних, соціальних та особистісних проблем і конфліктів (наприклад, чи можна взяти на роботу на повний робочий день школярку, якщо їй 19 років, а вона вже рік знаходиться у шлюбі і чекає дитину, або як буде проходити урок, коли 23-річна вчителька каже їй: «Здрастуйте, діти!»?).

Як відомо, в старшому шкільному віці провідною є професійно-орієнтаційна учбово-пізнавальна діяльність. Також добре відомо, що вибір життєвого шляху та сфера професійних інтересів складаються в 14–17 років незалежно від змісту цього вибору. Перенесення термінів соціальної дорослості на два роки може призвести тільки до психологічного інфантилізму та спалаху асоціальної, девіантної поведінки, хоча вже зараз проблема підліткової злочинності й наркоманії стала однією з найбільш гострих.

5. Чи призведе подовження терміну навчання до більш високого задоволення суспільної потреби в освіті?

Як показав проведений аналіз, у соціокультурному плані така дія не призведе до покращання загальної ситуації у сфері освіти, але обов'язково викличе низку нових проблем, негативні наслідки яких перекриють сьогоденний позитивний ефект від цього нововведення.

Школярі та їх батьки як основні споживачі в системі освіти не розуміють, не приймають необхідності введення 12-річної шкільної освіти і, скоріше за все, будуть проти такої реформи.

Для середніх спеціальних та вищих навчальних закладів це також створить додаткові і вельми великі труднощі.

У деякому відношенні така реформа може бути потрібна вчителям – додаткові робочі місця, навчальні години тощо. Але при мізерному фінансуванні освіти та при системі, що зараз існує, це зможе вилитися лише в додаткове навантаження та перевантаження, які зараз і так у наявності.

Може, це потрібно працівникам органів управління народною освітою, а може, це просто необмірковане прагнення скопіювати американську систему освіти (яка, до речі, в усьому світі визнається вкрай неефективною)?

Таким чином, ми бачимо, що запропонована реформа викликає величезну кількість різноманітних проблем, вирішення яких вимагає значної перебудови не тільки в змісті та методах навчання, але й у всій освітній інфраструктурі суспільства. Можна стверджувати, що при цій реформі найбільш уразливими стануть дві категорії дітей – шестирічки, які матимуть

іти до школи без належної підготовки, та випускники шкіл, які зіткнуться з низкою соціальних, юридичних та психологічних проблем.

Попри все, сказане не означає, що реформа не може бути ефективною. Отже треба усвідомлювати труднощі та проблеми і на цій основі розробити необхідні заходи.

За останні 15 років було проведено велику кількість психолого-педагогічних досліджень, у яких доведено принципову можливість розробки й впровадження розвивальних форм і методів навчання для шестирічних дітей. Це передбачає здійснення комплексу заходів, які мають охоплювати всю систему початкової освіти. Ключовими точками таких перетворень мають стати наступні проблеми.

1. Впровадження нових принципів навчання. Навчання шестирічок має базуватися на таких принципах, як:

- перевага ігрових методів;
- пріоритет комунікативно-діалогічних форм учбової взаємодії;
- індивідуалізація;
- перевага мікрогрупових форм організації процесу навчання.

2. Розробка й упровадження нових навчальних програм, побудованих на основі принципів розвивального навчання. Навчання шестирічок має бути спрямованим на:

- формування довільності психічної діяльності та поведінки;
- формування здатності до прийняття та вирішення учбових завдань;
- формування основ формально-логічного та опосередкованого мислення (при орієнтації на наступне формування мислення теоретичного типу).

3. Забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату розвитку дитини. Шкільні психологічні служби мають приділяти особливу увагу розвитку дітей і здійснювати:

- постійний моніторинг і контроль психологічного стану дітей;
- надання допомоги в процесах адаптації до ситуації шкільного навчання;
- психолого-педагогічні заходи по подоланню відставання та педагогічної запущеності дітей.

4. Забезпечення умов фізичного розвитку дитини. Існуючі умови не відповідають фізичному стану шестирічок, а їх перетворення має здійснюватися в таких напрямках:

- суттєве зменшення наповнюваності класів;
- розробка навчального обладнання, спрямованого на забезпечення індивідуалізації процесу навчання;
- створення умов для збалансованого співвідношення денного циклу праці й відпочинку (за типом школа – сад).

Вирішення проблем початкової школи стане підґрунтям для ефективного впровадження всієї реформи. Ми вважаємо, що для цього було б доцільним здійснити наступні практичні заходи:

1. негайно розробити систему заходів, необхідних для впровадження забезпечуючих нововведень.

2. Необхідно розробити декілька варіантів навчальних програм для 12-річної середньої освіти та провести серію експериментів з метою оцінки якості навчання за новими програмами.

3. Створити незалежну експертну групу (найкраще на базі якої-небудь громадської організації, що займається проблемами експертизи і не входить у структуру міністерства освіти або академії педагогічних наук), у завдання роботи якої повинні входити:

- загальна експертиза проекту з соціальних, культурних, загальноосвітніх, юридичних та економічних аспектів;

- оцінка якості розроблених навчальних програм;
- аналіз громадської думки;
- аналіз ставлення педагогічної спільноти до реформи, яка передбачається, та оцінка накопиченого досвіду.

4. Створити уніфіковану систему оцінки психічного стану та розвитку школярів на базі встановлення сучасних норм психічного і психофізіологічного розвитку.

5. Розробити та впровадити систему професійної перепідготовки шкільних психологів для роботи з шестирічними дітьми, і ввести відповідні навчальні предмети в систему підготовки шкільних психологів у вищих навчальних закладах і психологію як нормативну дисципліну.

6. Ввести у систему підготовки та післядипломної перепідготовки вчителів відповідні учбові курси і предмети, спрямовані на формування готовності до роботи в нових умовах.

В.В. Репкин, Луганск

Предпосылки системы развивающего обучения и этапы ее становления

В данном сообщении рассматриваются важнейшие предпосылки системы развивающего обучения и основные этапы ее становления.

К середине XX столетия во всех развитых странах четко обозначился кризис сложившейся системы общего школьного образования. Более или менее успешно обучая своих питомцев знаниям, умениям и навыкам, необходимым для функционирования в стандартных ситуациях, школа оказалась не в состоянии удовлетворить потребность постиндустриального общества в человеке, способном не только адекватно ориентироваться в стремительно изменяющемся мире, но и находить средства и способы решения возникающих перед ним нестандартных задач, то есть действовать не как исполнитель, а как самостоятельный субъект. Для преодоления этого кризиса школа должна была перейти к обучению принципиально нового типа, построенному не в парадигме усвоения знаний, умений и навыков, а в парадигме развития, обеспечивающего становление индивида в качестве субъекта жизни, то есть личности. Отсюда понятно, почему многочисленные и настойчивые попытки преодолеть возникший кризис школьного образования за счет изменения или совершенствования технологии, усвоения (так называемое «программированное обучение», «система опорных сигналов» В.Ф. Шаталова и т.п.), оказались весьма неэффективными. Не решали

эту проблему и отдельные попытки построить школьное обучение, ориентированное преимущественно не на усвоение знаний, а на развитие отдельных психических функций (мышления, памяти и т.п.) или их системы (так называемое «проблемное обучение», система Л.В. Занкова), поскольку развитие любых психических функций само по себе не решает проблему развития индивида как субъекта деятельности и жизни.

Наиболее убедительный ответ на вызов времени современной школе был предложен выдающимися российскими психологами Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. С их точки зрения цель школьного обучения состоит в обеспечении развития каждого учащегося в качестве самоизменяющегося субъекта учения. Достижение этой цели обеспечивается тем, что с самого начала обучения ребенок овладевает некоторой системой понятий, отражающих объективные основания построения способов действий в той или иной сфере действительности, которая по мере конкретизации позволяет ему самостоятельно находить способы решения широкого класса частных задач. Овладение системой понятий и опирающихся на них способов действия предполагает особый тип учебной активности учащихся, направленной на решение учебных задач, то есть на анализ и содержательное обобщение объективных оснований способов действия в той

или иной сфере человеческой деятельности. Организация такой деятельности и управление ею со стороны учителя возможно только «изнутри», в процессе совместной постановки и решения учебных задач, что возможно лишь при таком взаимодействии участников учебного процесса, которое опирается на отношения делового сотрудничества. Тем самым процесс обучения развертывается в форме учебного диалога, который приобретает характер межличностного диалога, оказывающего мощное воздействие на формирование мотивов учения и личности каждого ученика в целом. Совершенно очевидно, что предложенный Д.Б. Элькониным и В. В. Давыдовым вариант *развивающего* обучения представляет собой целостную систему, которая по всем своим характеристикам, то есть по цели, средствам и способам ее достижения, формам взаимодействия и характеру коммуникации между его участниками, диаметрально противоположна *адаптивно-приспособительному* обучению, исторически сложившемуся в рамках традиционной общеобразовательной школы. Принципиально отличается она и от других вариантов развивающего обучения (проблемное обучение, система Л. В. Занкова, вариант ассоциации «Школа 2000» и т.п.).

Создание подобной системы требовало кардинального пересмотра прочно утвердившихся в психологии и дидактике представлений о развитии как спонтанном процессе и об обучении как одном из внешних факторов, способном лишь ускорять или замедлять развитие, не меняя его внутренней логики. Такой пересмотр был предпринят в конце 20-х — начале 30-х одним из гениальнейших психологов XX века Л.С. Выготским. Он показал, что все психические функции человека имеют не биологическое, а культурно-историческое происхождение. Они появляются и развиваются по мере того, как ребенок совместно со взрослым начинает действовать в мире очеловеченных предметов. Нормы и способы таких действий, обнаруживаемые ребенком в процессе общения со взрослым, выступают в функции первичных, интерпсихических механизмов регуляции его деятельности, а затем, по мере их освоения и обобщения, постепенно превращаются во внутренние, интрапсихические процессы. Но совместная деятельность ребенка и взрослого есть не что иное, как обучение, которое, таким образом, оказывается не внешним фактором развития, а его необходимой формой, вне которой никакое развитие невозможно и которая, создавая «зону ближайшего развития», определяет его направление и возможности. По словам Л.С. Выготского, обучение, если оно действительно разумно, должно

не «плестись в хвосте развития», не приспосабливаться к его наличному уровню (пресловутый принцип доступности классической дидактики), а «забегать вперед развития и вести его за собой». Именно эта идея о ведущей роли в развитии обучения, развертывающегося в форме совместной деятельности ребенка со взрослым, стала отправной точкой при разработке концепции развивающего обучения Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым.

Второй важнейшей научно-теоретической предпосылкой этой концепции явилась психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и разрабатывавшаяся на ее основе психологическая теория усвоения (П.Я. Гальперин). Собственно основные положения теории усвоения и послужили отправной точкой исследований, приведших в конечном итоге к созданию системы развивающего обучения. Их успех в значительной степени был обусловлен тем, что в них с самого начала был использован метод генетико-моделирующего эксперимента, основы которого были заложены в свое время Л. С. Выготским, а затем существенно уточнены и дополнены П.Я. Гальпериным.

Было бы наивно представлять дело таким образом, что система развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В. В. Давыдова явилась результатом удачного приложения идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева к школьному обучению. В действительности разработка этой системы потребовала тщательного критического пересмотра основных положений культурно-исторической теории и психологической теории деятельности, их творческого переосмысления и синтеза, решения ряда сложнейших принципиально новых теоретических, дидактических и методических проблем. Иными словами, разработка системы развивающего обучения представляла собой достаточно длительный процесс, в рамках которого можно выделить три основных этапа.

Результатом первого из них, начавшегося в 1959-м и продолжавшегося примерно до 1979 года, явилась разработка теоретической концепции нового типа обучения (тогда оно еще не обозначалось термином *развивающее*). Важнейшими составляющими этой концепции явилась теория видов обобщения в обучении, созданная В.В. Давыдовым, и теория учебной деятельности, которая явилась плодом коллективных усилий ряда авторов. Впрочем, справедливее было бы говорить об основных положениях теории учебной деятельности, разработка которой продолжается до настоящего времени. Не менее существенным итогом этого периода было создание исследовательских учреждений принципиально нового типа — экспериментальных школ-лабораторий, в рамках

которых и проводился генетико-моделирующий эксперимент (в форме систематического обучения по специально разработанным программам).

На втором этапе (1973–1982 годы) по заказу Министерства просвещения СССР был разработан проект развивающего обучения в начальных классах школы. Были созданы первые варианты учебников и рабочих тетрадей по русскому языку и математике, что потребовало решения сложнейшей исследовательской задачи о принципах построения учебников, которые могли бы выступать в функции одного из важнейших средств для организации учебной деятельности учащихся. Весьма трудоемкой оказалась разработка и экспериментальная проверка конспектов уроков по каждому из предметов для всех начальных классов. Результаты первых двух этапов работы были обобщены в книге В.В. Давыдова «Проблемы развивающего обучения» (1986), и именно с тех пор за новой системой обучения закрепилось ее нынешнее название.

Пока разработка новой системы носила чисто исследовательский характер, она не встречала сколько-нибудь серьезного противодействия. Но когда появился конкретный проект ее реализации в условиях школы, когда школы-лаборатории убедительно продемонстрировали, какие результаты сулит эта система, стало совершенно очевидно, что ее реализация противоречит интересам правящего партийно-бюрократического аппарата. Адекватные защитные меры были приняты немедленно, и с 1983 года школы-лаборатории были закрыты и всякая работа над новой системой полностью прекращена. И только в 1988 году, когда ситуация в стране существенно изменилась, появилась возможность начать новый, третий этап разработки системы развивающего обучения — этап ее практической реализации в условиях массовой общеобразовательной школы. Хотя начиналась эта работа без какой-либо государственной поддержки, новая система вызвала чрезвычайно живой интерес у учителей и родителей. Если в 1988 году по ней работало всего 13 учителей, то уже через год их было несколько десятков, а с 1990 года количество классов, обучающихся по новой системе, исчислялось сотнями, а затем и тысячами. В 1993 году система развивающего обучения была официально признана в России в качестве одной из трех государственных систем начального обучения.

Естественно, что на этом этапе возникли новые специфические проблемы. Одна из них заключалась в необходимости серьезной переработки учебных пособий, которые разрабатывались в 70-е годы на основе материалов, полученных в школах-лабораториях. В

относительно короткие сроки были созданы учебники для первых-третьих классов по русскому языку и математике, а также пособия по ряду других предметов, максимально учитывающие условия обучения в массовых (неэкспериментальных) общеобразовательных школах. Впрочем эту работу нельзя считать завершенной: переход начальной школы на четырехлетнее обучение потребует новой, достаточно серьезной переработки и программ, и учебников.

Не менее сложной и актуальной является проблема организации развивающего обучения в основной школе. Конечно, фундаментальное ее решение потребует проведения длительных специальных исследований особенностей учебной деятельности в подростковом возрасте. Однако уже сейчас необходимо и вполне возможно найти приемлемый вариант практического решения этой проблемы, который обеспечивал бы преемственность обучения в начальной и средней школе, без чего развивающее обучение в значительной степени утрачивает свой смысл.

Наконец, остро встает проблема подготовки и переподготовки учителей, способных реализовать систему развивающего обучения. Сложность проблемы состоит в том, что данная система предполагает педагогическую деятельность совершенно нового типа. До тех пор, пока этот тип педагогической деятельности не изучен, проблема подготовки учителей к ней остается открытой и может решаться лишь эмпирически. В настоящее время подготовка и переподготовка учителей осуществляется в основном региональными центрами развивающего обучения. Делают они это с разной степенью успешности. Серьезная ответственность за качество такой подготовки ложится на авторов программ и учебников, которые обязаны помочь методистам, работающим с учителями, правильно разобраться с трудностями, возникающими на том или ином этапе развивающего обучения, находить пути разумного преодоления этих трудностей, а не обходить их, исключая из обучения «трудный» материал. Разумеется, такая помощь имеет смысл лишь в том случае, если в ней заинтересованы сами методисты и центры, в которых они работают.

В заключение хочу остановиться еще на одном вопросе, специфическом для Украины. Иногда приходится сталкиваться с мнением, что система развивающего обучения — это сугубо российское, «московское» изобретение, которое навязывается украинской школе. Такое представление глубоко ошибочно.

Во-первых, систему развивающего обучения невозможно никому навязать. Она может быть реализована только в том случае, если совер-

нісню осознанно и исключительно добровольно будет принята учителем. Кстати это обстоятельство очень важно учитывать организаторам образования, желающим «внедрить» эту систему в практику работы той или иной школы.

Во-вторых, система развивающего обучения — это отнюдь не чисто московское изобретение. В ее создании принимали участие ученые ряда стран — Германии, США, Вьетнама и др. С 1963 года по инициативе покойного П.И. Зинченко в эту работу активно включилась группа харьковских психологов и учителей, которые тесно сотрудничали с москвичами на всех этапах разработки новой системы. Именно в Харькове успешно функционировала одна из двух школ-лабораторий. Именно здесь были проведены исследования, позволившие решить ряд проблем, связанных с содержанием развивающего обучения (П. С. Жедек, Ф.Г. Боданский), со строением и формированием учебной деятельности младших школьников (В. В. Репкин, А.К. Дусавицкий, Н.В. Репкина). Именно в Харькове были созданы первые учебники развивающего обучения по русскому языку (В.В. Репкин, П.С. Жедек, В.А. Левин) и математике (А.М. Захарова, Т.И. Фещенко, Э.И. Александрова), которыми и сейчас пользуются школы не только Украины, но и России. Именно в Харькове был создан первый научно-методический центр развивающего обучения (директор А.М. Захарова), который в 1988 году стал инициатором практической реализации системы развивающего обучения в массовой школе и чрезвычайно много сделал для решения этой сложнейшей задачи.

Следует подчеркнуть, что вся эта работа велась при сочувственной поддержке покойного Г.С. Костюка и при активном взаимодействии с соответствующими лабораториями руководи-

мого им Киевского института психологии. Проявляло постоянный интерес к этой работе и Министерство просвещения Украины.

Таким образом, есть все основания утверждать, что система развивающего обучения — это в значительной мере результат плодотворного сотрудничества российского и украинского научных коллективов. Другое дело, что интерес к этому результату со стороны руководящих органов украинского образования значительно ослаб после погрома системы развивающего обучения, учиненного (кстати, московскими партийными боссами!) в 1983 году, и особенно после приснопамятных событий 1991 года. И только в последние годы этот интерес начинает возрождаться. Полагаю, что это пойдет на пользу украинской школе, и во всяком случае отвечает интересам значительной части учителей Украины, которые одними из первых в СНГ начали практически осваивать систему развивающего обучения и успели стать ее убежденными сторонниками.

Система развивающего обучения находится на самой начальной стадии своего становления. У нее прочный научный фундамент, заложенный Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым и руководимым ими международным коллективом исследователей. Но дальнейшая ее судьба будет определяться степенью успешности решения тех многочисленных проблем, которые уже возникают и будут неизбежно возникать в процессе достройки системы и ее практической реализации. Решение этих проблем требует объединения усилий исследователей, методистов и учителей-практиков. Именно с этой целью была создана Международная ассоциация «Развивающее обучение». Достижению этой цели должна способствовать и Украинская ассоциация, которую предстоит учредить на данной конференции.

О.К. Дусавицкий, Харків

Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики

Серед проблем, які виникають у зв'язку з переходом на 12-річний термін навчання, однією з найважливіших є проблема наступності між ступенями освіти. І перш за все — наступності між початковою й основною школою. Багато фахівців — психологів і педагогів в Україні та інших країнах — вважають, що саме тут знаходиться той важкий вузол, від способу розв'язання якого залежить значною мірою доля всієї середньої освіти. Цілком правомірне тому питання: чи створюються в початковій школі необхідні передумови, що забезпечують природний перехід до основної школи, тому що основна школа — це не прос-

то складніші знання, які розширюють світогляд дитини: порівняно з початковою школою, де школярі мають справу з елементарними знаннями з арифметики і мови, в основній школі діти зустрічаються із зовсім іншим їх типом — науковими знаннями.

Початкова школа вирішує важливу задачу — дає змогу дітям оволодіти такими загальнокультурними знаннями, як умінням писати, читати, рахувати. Цього було досить, коли початкова школа залишалась єдиною школою для більшості дітей у системі освіти. Але, коли масова освіта зараз охоплює період розвитку дитини від семи до сімнадцяти ро-

ків, роль початкової освіти докорінно змінюється. Тепер вона — лише перший поверх у будинку освіти. А точніше — його фундамент. Від нього залежить: чи буде цей будинок міцним, чи зруйнується при перших поштовхах зовнішніх обставин.

Розмова про необхідність суттєвих змін у початковій освіті почалася у вітчизняній науці ще в 60-х роках. І була вона пов'язана з переходом до загальної середньої освіти. Саме в той час з'явилася проблема наступності, бо до 1968 року школу закінчували лише 20% з тих, хто починав у ній учитися. Загальна середня освіта передбачає оволодіння школярами основами наук. Це відображає велику роль науки в житті сучасної людини. Але наукові знання, на відміну від конкретно-практичних, не можуть бути засвоєні через задані вчителем зразки, як у початковій школі. Їхня природа виявляється під час аналізу походження таких знань, а це потребує іншого мислення, яке прийнято називати теоретичним. Коли є такі інтелектуальні якості в школяра — він готовий до основної школи. Немає — і тоді драма дитини і педагога.

Але проблема наступності цим не обмежується. Основна школа — це підлітковий вік. Тобто це новий вік, який має свої психологічні характеристики. Як відомо, у підлітка виникає гостра потреба в самоствердженні свого «Я». Проблема в тому, чи має підліток засоби самоствердження в основній діяльності — навчальній. Коли в нього немає змістовних інтересів і здібностей до наукового мислення, він заміщує навчальну діяльність іншою за межами школи, де він може себе самоствердити. Така ситуація дуже небезпечна, бо навчальна діяльність є першою соціально заданою діяльністю. Тому її знехтування сприяє виникненню антисоціальної позиції. Коли таке трапляється, шляхи соціуму і шляхи підлітка розходяться, і він стає беззахисним перед антисоціальним оточенням. Як показують психологічні дослідження, отут якраз — корені алкоголізму, наркоманії, підліткової злочинності. Їх створюють не якісь вороги, а сама логіка вікового розвитку, що є об'єктивною. Питання в тому — рахуємося ми з нею чи ні.

Тому проблема наступності між початковою й основною школою — це не тільки те, що в молодшому шкільному віці вивчаються конкретно-практичні знання, а в основній — теоретичні. Проблема наступності — це проблема перш за все психологічна, а потім педагогічна. Чи складаються на попередньому етапі необхідні психологічні умови для переходу на наступний етап? На жаль, не складаються.

Кожної весни студенти-психологи Харківського національного університету йдуть до

школ, ліцеїв, гімназій вивчати рівні розвитку мислення і мотивів навчальної діяльності дітей у кінці початкової школи. Що ж виявляється? Переважна більшість із них, хоча й оволоділа знаннями, передбаченими програмою, не має необхідних для основної школи інтересів до пошуку істотних сторін предметів. У них також немає адекватних для цього інтелектуальних засобів — їх мислення залишається суто емпіричним.

В.В.Давидов, оцінюючи цю ситуацію, писав: «Коли дитину штовхають у науку в п'ятому-шостому класі, а вона привчена вірити тільки практичному досвіду тому, що має індивідуальний практичний сенс, — її, природно, не може цікавити якась фізика або хімія. Це результат того, що ми не реалізуємо справжніх вікових можливостей дитини на попередньому етапі».

Обговорення цієї проблеми вітчизняними психологами і педагогами призвело до висновку про необхідність кардинальних змін у системі початкової освіти і, перш за все, внесення в початкову школу теоретичних знань. Від емпіричного мислення, яким оволодіває дошкільник, до теоретичного прямого ходу немає. Це й демонструє початкова освіта, яка закріплює емпіричний спосіб пізнання. Треба відразу підняти дитину на новий ступінь у пізнанні світу порівняно з дошкільним життям. Тільки тоді, коли дитина зустрінеться зі знаннями, що мають іншу основу, можна створити умови, коли вона зробить перший крок від свого обмеженого досвіду. Бо зміст теоретичних знань не є його продуктом, він може бути розкритий тільки в ході дослідницької діяльності. Але способами такої діяльності учень не володіє. Тому без спеціального її формування, задача, про яку ми ведемо мову, не може бути вирішена. Для цього треба створювати навчальні ситуації, коли дії школяра з навчальним матеріалом відповідатимуть структурі такої діяльності. Є така програма навчання — «Крок за кроком». Але кроки можуть бути різними. Тут кроком є **самостійна дія дитини**. Треба щось робити з предметом, щоб він розкрив свої таємниці, закон свого існування. Отож навчальні дії виникають у процесі перетворювання предмета. Вони різні за своїм сенсом.

Дія з метою визначення цілі діяльності, тобто формування уяви про саму задачу. Дія аналізу умов задачі під кутом пошуку суттєвих відзнак предмета. Дія будування моделі, в якій фіксуються знайдені загальні відношення об'єкта. Дія використання моделі для розв'язання окремих задач. І кожної дії треба навчитися. На різному предметному матеріалі вчитель відпрацьовує з дітьми ці дії. Виявляється, що

17327849

процес пізнання — це ряд послідовних дій з предметом. Пропустив дію, і помилка неминує. Тому свою діяльність треба постійно і **самоостійно** контролювати: чи відповідає дія цілям задачі. А наприкінці виконати дію оцінки: виявити для себе, чи насправді засвоєний загальний спосіб розв'язання нової задачі і які межі його використання. Так у процесі навчання в дитини виникає ряд навчальних дій, які поступово перетворюються в цілісну пошукову діяльність. Коли її мотивом стає самозмінювання, тобто бажання розвивати в собі нові здібності, вона перетворюється в **навчальну діяльність**.

Отже, навчання як процес здобуття знань і навчальна діяльність — різні речі. Навчальна діяльність — це діяльність по само-змінюванню. Коли нам удається її сформувати в дитини, вона, дитина, звільняється від нашої допомоги і крокує сама. Вона **навчилася вчитися**, стала, як кажуть, суб'єктом **навчальної діяльності**.

Видатний психолог ХХ сторіччя Л.С.Виготський наочно охарактеризував ситуацію двох способів навчання, запитавши: «Що важливіше — нагодувати з ложки дитину чи навчити її їсти?» Відомі життєві істини кудись зникають, коли ми переходимо до освітянської практики. Потрібні були багаторічні фундаментальні психолого-педагогічні дослідження в умовах реальної організації навчально-виховного процесу, щоб підтвердити можливість реалізації ідеї такого початкового навчання.

Головний висновок з цих досліджень: щоб навчити дитину мислити, треба навчити її діяти, причому діяти з навчальним матеріалом свідомо. Тоді навчання і стає **розвивальним**.

Формуючи крок за кроком навчальну діяльність як самоостійний пошуковий процес навчання, вчитель створює умови для розвитку **справжнього** мислення — творчого, теоретичного, здатного для пошуку суттєвих властивостей предметів. Мислення формується лише в процесі розв'язання задач, змістом яких є теоретичні поняття. І виявляється, що така пошукова діяльність дуже цікавить дитину. Не треба штучно створювати якісь ігрові розважальні ситуації: першокласнику приносить задоволення сам процес пошуку нового способу розв'язання задачі. Колись Гегель казав: «Найгеніальнішим з того, що робить маленька дитина, є те, що вона ламає іграшку. Дитину цікавить, що там у середині». Про те саме писав А.Ейнштейн, згадуючи, як у п'ятирічному віці розбив годинник, щоб дізнатися, **чому** рухаються стрілки. Навчальна діяльність веде інтерес дитини до змісту знань. Як створене чи-

сло, як побудоване слово, чому кількість звуків у слові не співпадає з кількістю букв? І відкривати такі секрети мови або математики виявляється дуже цікаво.

За **таким** навчальним процесом — принципово нова педагогічна технологія, діалогічна форма спілкування вчителя з дітьми та дітей між собою. В умовах колективної пошукової діяльності діти вчаться не тільки мислити, а й спілкуватися. Вони оволодівають способами співдружності в процесі вирішення навчальних задач. Тобто виховання особистості тут здійснюється не в позакласних заходах, а в самій навчальній діяльності.

Система розвивального навчання виявляє нову роль і значення молодшого шкільного віку в житті сучасної людини. Саме в цей період життя закладаються і закріплюються такі якості інтелекту й особистості, які значною мірою визначають весь подальший шлях розвитку дитини. Вікова психологія, яка будує періодизацію вікового розвитку, визначаючи той чи інший період, спирається на фундаментальне поняття — **зону найближчого розвитку** дитини. Ця зона характеризує найсприятливіші умови для виникнення в дитини специфічних психологічних новоутворень. Реальне їх формування можливе лише тоді, коли педагог діє в межах цієї зони. Тільки тоді навчання і виховання мають для дитини сенс. Згаємо час, і далі все вкрай ускладниться.

Психологічні дослідження останніх десятиріч переконливо свідчать про те, що зоною найближчого розвитку дитини семи-десяти років є формування основ наукового мислення, бажання й уміння вчитися. Це сензитивний, тобто найчутливіший, період життя, коли душа дитини відкрита творчому пошуку. Коли ми підтримуємо, а не гальмуємо цей процес, дамо дитині **засоби саморозвитку**, можна сказати, що вона **готова до основної школи**, змістом якої є система наукових знань про світ.

Як відомо, найгостріша проблема для кожної серйозної педагогічної інновації — її зустріч зі шкільною практикою. Саме тут вирішується, чи спроможна масова школа реалізувати науковий потенціал, що передбачено теорією.

Практиці розвивального навчання 10 років. Її результати — у цьому залі. Це вчителі розвивального навчання, директори, представники шкіл, які перевіряли працездатність системи в реальному навчально-виховному процесі. Це їх діти, яких вони вважають розумними і допитливими.

Той факт, що система розвивального навчання так швидко була впроваджена в практику школи, свідчить про те, що її дійсно характеризують системні якості. І ці якості можуть бути засвоєні кожним творчим педагогом.

Знаменним є й те, що система розвивального навчання була затребувана педагогами-практиками. Тим самим був продемонстрований її природний характер. Всюди, де умови реалізації системи розвивального навчання відповідали теоретичним основам, картина психічного розвитку в класах розвивального навчання кардинально відрізнялася від традиційного. У кінці молодшого шкільного віку в дітей формувалися змістовні пізнавальні інтереси, виразні риси теоретичного мислення. У учнів складалася нова система цінностей, основними з яких є цінності пізнання, співробітництва і взаємодопомоги. І навпаки, де підходили до розвивального навчання не як до системи, а як до чергової інновації, вчителів спіткала невдача.

Треба ще раз підкреслити: **розвивальне навчання є цілісною системою**. Як відомо, у живій системі, на відміну від механістичної, кожний її елемент несе характеристики цілого. Тобто неможливо замінити якийсь елемент іншим, як деталь у машині. Зробити, наприклад, гібрид з двох систем — традиційної і розвивальної. Тому розмови про те, що використовуються так звані елементи розвивального навчання, відношення до системи розвивального навчання не мають. Або коли один навчальний предмет, наприклад математика, викладається за системою розвивального навчання, а інший — рідна мова — за традиційною. Це теж не про систему розвивального навчання, бо тут немає умов для узагальнення принципів навчальної діяльності. Дитина взагалі перестає розуміти, чого від неї хоче вчитель: на одному уроці треба мислити, діяти, а на другому — виконувати вправи готовим способом. Тому коли кажуть: у нас є розвивальне навчання — треба розібратися, що це насправді за навчання. Необхідна спеціальна психолого-педагогічна підготовка вчителів розвивального навчання, яка б дозволяла їм свідомо оволодівати способами будування навчальної діяльності. Інформаційним методом викладання нового змісту, який покладений в основу розвивального навчання, це зробити неможливо.

Засвоєння системи розвивального навчання повинно здійснюватись у режимі самозмінювання самого педагога. Головним результатом є здібність учителя до побудови власної педагогічної діяльності, яка є формою діяльності управління. Її суть — в організації самостійної пошукової діяльності учнів. Зрозуміло, що оволодіння вчителем такою діяльністю потребує розуміння психологічних закономірностей розвитку дитини.

Тому центральною ланкою підготовки педагогів до роботи в системі РН є розкриття психологічних її основ, що дозволяє свідомо підійти до конструювання того чи іншого навчаль-

ного предмета. Саме на таких принципах побудовано підготовку педагогів з РН в Центрі психології і методики розвивального навчання, методика якої розроблена на кафедрі психології Харківського національного університету.

Найбільш характерний приклад відсутності розуміння розвивального навчання як цілісної системи — використання відмітки як способу оцінки результатів навчальної діяльності. У ставленні до відмітки схрещуються два принципово різних підходи до навчання. Відмітка є зовнішнім спонукальним мотивом діяльності, вона позбавляє дитину головного — відповідальності за свої дії. Коли хтось із кращих побажань робить це за дитину, її попередня діяльність психологічно знецінюється. І, що б вона не робила, інша людина буде вирішувати, що ж вона насправді зробила. Внутрішнім мотивом навчальної діяльності є пізнавальний інтерес, який за своєю суттю є безкорисливим потягом до знань, за ним — бажання розібратися в задачі, в суті справи, незалежно від досягнутого результату. Відмітка ж націлює дитину на досягнення престижу, вона принципово протилежна інтересу до навчання. Тобто відмітка — це оселок характеристики системи навчання. Вона виявляє, які в неї справжні цілі: навчити дитину самостійно діяти, мислити або сприяти формуванню людини-виконавця. Відмітка породжує напругу і тривожність у дитини: марно в багатьох учнів виявляються ознаки так званого шкільного неврозу. Видатний грузинський педагог Ш.О. Амонашвілі в багатьох книгах писав про шкоду, якої завдають відмітки, демонстрував великі переваги навчання без відміток. Але, як кажуть, віз і нині там. Тільки тоді, коли немає зовнішнього оцінювання, з'являється можливість формування справжньої, змістовної оцінки навчальної діяльності — на основі з'ясування причин помилок. Без стресу і хвилювання дитина може самостійно накреслити шлях до їх подолання.

Тому відмова від відмітки і заміна її змістовною оцінкою є обов'язковою у системі розвивального навчання. І одним із найважливіших критеріїв її ефективності.

Цікаво, яку думку мають діти класів розвивального навчання про відмітку.

«Я гадаю, що відмітка — це не головне. Тому що, коли тобі поставлять гарну оцінку, то від цього не покращаться знання, а якщо тобі поставлять погану оцінку, то не погіршаться знання. Я гадаю, що і без оцінки видно, чи ти знаєш, чи ні».

«Я думаю, що відмітка не важлива. Мені колись здавалося, що вона показує, як ти вчишся, добре чи погано. Але я зробила висновки, що оцінка не впливає на розум. І ще я

хочу додати, що без оцінок було б краще вчитися. Деякі діти починають плакати, бо думають, що вони погано вчаться. А коли немає оцінок, учні вчаться з захопленням».

У цих простих міркуваннях учнів третього класу з Білої Церкви — справжня педагогіка навчання.

Парадоксально, але готовність молодших школярів до основної школи, яка виникає в системі розвивального навчання, виявляє неготовність деяких педагогів середньої ланки до роботи з ними. Це класичні авторитарні вчителі, які не використовують потенціал теоретичних знань для розвитку учнів, а задають їх у готовому вигляді.

Взагалі, якраз ця зустріч учителя основної школи з дітьми класів розвивального навчання і виявляє його справжню педагогічну кваліфікацію. У директора школи немає засобів, щоб спонукати вчителя удосконалювати методи навчання. Це можуть зробити тільки самі діти.

Треба чітко сказати, що система розвивального навчання не претендує на монополію в розв'язанні проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку. Є інші розвивальні системи — Вальдорфська педагогіка, школа діалогу культур, метод Монтесорі, ще деякі педінновації, націлені на розвиток дитини.

Усі вони стоять на різних теоретичних основах.

Зараз немає сенсу їх детально аналізувати. В основі ж системи розвивального навчання, яку ми обговорюємо, лежить поняття **навчальної діяльності як особливої форми активності дитини**. Саме це вирізняє її з-посеред інших систем. Акцент тут ставиться на **власну діяльність дитини**.

Розробка на основі принципів розвивального навчання освітніх проектів і їх багаторічна перевірка в шкільній практиці свідчать про перспективність цього напрямку реформування освіти.

Накопичений досвід доводить, що система розвивального навчання пристосована саме до моделі школи, яка складалася в другій половині ХХ сторіччя, до менталітету європейської людини. Вона має на увазі саморозвиток дитини, тобто свободу її особистості.

Не випадково, що ця система РН викликає інтерес у різних країнах: в Росії, Беларусі, Казахстані, Латвії, її використовують сотні шкіл. Але і в інших країнах — Німеччині, Польщі, Голландії — уважно слідкують за її розвитком.

Як це іноді буває, погляд ззовні може об'єктивніше і точніше оцінити те, що ми насправді в себе маємо. От, наприклад, думка доктора Елен Блек, члена-координатора Ради департаменту освіти Сполучених Штатів Америки, яка приїжджала знайомитися з системою розвивального навчання: «Я бачу, що дитина в цій системі розглядається як єдине

ціле. В основі тут лежить комплексний підхід до дитини. Педагог навчає її не тільки якимось математичним відомостям, але і правилам мислення, правилам суспільності, правилам співробітництва.

Іноді ми розробляємо нові методи навчання і бажаємо, щоб діти до них пристосувалися. Тут же ми бачимо щось протилежне: методика пристосована до особливостей і потреб дитини. Вона дозволяє дітям у самому ранньому віці думати, мислити на дуже високому рівні. А не просто запам'ятовувати величезний обсяг матеріалу.

Я гадаю, що це чудова, прогресивна система навчання».

Як же можна охарактеризувати стан і перспективи системи розвивального навчання, коли минуло 40 років з початку її створення? Вона вже не експериментальна: результати генетико-моделюючого експерименту підведено в численних монографіях і психолого-педагогічних теоріях.

Але вона залишається експериментальною за своєю суттю, бо відкриває багато нових можливостей — і в плані побудови принципів РН, і в плані подальших наукових досліджень в області психології і дидактики розвивальної освіти. Великий творчий внесок у розвиток системи вносять учителі класів РН. Вони удосконалюють програми, методики навчання, створюють науково-методичні центри на місцях, обмінюються досвідом роботи.

Учителі і фахівці України беруть активну участь у роботі Міжнародної асоціації «Розвивальне навчання». Приємно, що програми і підручники з системи РН, наприклад з математики, створені в Україні, широко використовуються в інших країнах, де існує розвивальне навчання.

Слід також підкреслити велику значущість співдружності в науковому пошуку, пов'язаному з системою РН Харківського національного університету та інститутів психології і педагогіки Академії педагогічних наук України.

Існування системи розвивального навчання в Україні — це вже об'єктивна реальність. На заході і сході, у столиці і маленьких містах, на селі є класи розвивального навчання. В одних регіонах вона розвивається інтенсивно: Рівне, Миколаїв, Київ і область, Одеса, в інших — більш повільно. Але головне, що її розвиток природний: ніхто не нав'язує цю систему вчителю — він сам її вибирає.

На даному етапі необхідно зафіксувати цей процес у відповідних документах.

Системі розвивального навчання треба надати певного статусу в середній освіті держави, тобто зафіксувати те, що є де-факто.

Гадаємо, що цим статусом може бути визнання системи розвивального навчання як однієї з альтернативних систем освіти України.

У цьому статусі треба окреслити умови її впровадження в життя, критерії оцінки результатів педагогічної діяльності вчителів розвивального навчання.

Це дасть можливість спокійно і плідно працювати педагогам і науковцям, які пов'язали свою професійну долю з системою розвивального навчання.

Ю.І. Машбиць, Київ

Довизначення учбової задачі як психологічний механізм навчання

Серед психологічних проблем, розв'язання яких необхідна передумова розробки на наукових засадах розвивального навчання, чільне місце посідає проблема психологічних механізмів навчання. Адже дослідження об'єкта як системного утворення передбачає аналіз способу його функціонування, а це, в свою чергу, вимагає з'ясування його механізмів. Під механізмами системи ми розуміємо теоретичні конструкти, які описують взаємодію тих компонентів, що забезпечує її функціонування. Якщо системне утворення — предмет психологічного дослідження, необхідно розкрити його психологічні механізми. Навряд чи треба доводити продуктивність подання навчання як системного утворення, саме тому дослідження навчання як предмета психології, а тим більше розвивального навчання, має включати проблему його психологічних механізмів.

Досліджуючи взаємодію компонентів навчання як системи, слід урахувати, що будь-яке системне утворення допускає декілька членувань, і щоразу ми маємо різні *набори компонентів системи*. Причому різні набори мають неоднакову евристичну цінність. Традиційний підхід до декомпозиції системи навчання, що передбачає виділення таких її компонентів, як учитель і учні, зміст і методи навчання, технічні засоби і т.д., не дає можливості з'ясувати його психологічні механізми. Продуктивним ми вважаємо діяльнісний підхід, згідно з яким навчання розглядається як система діяльностей — учителя (навчальна діяльність) і учня (учбова діяльність), а зміст, методи навчання, його технічні засоби та ін. розглядаються в контексті діяльностей учителя і учнів. Діяльнісний підхід не ігнорує особистості вчителя й учня, однак тут і один, і другий розглядаються як суб'єкти діяльності, і можна стверджувати, що психологічні механізми навчання описують взаємодію між учителем і учнями на рівні здійснюваних ними діяльностей.

Для з'ясування психологічних механізмів навчання виняткове значення має змістова інтерпретація цієї взаємодії. Не спиняючись докладно на традиційних поданнях навчання — як передавання знань, спільної (учбової) діяльності, пізнавальної діяльності та ін., — заува-

жимо, що вони з точки зору його психологічних механізмів неприйнятні. Ми виходимо з того, що така взаємодія є не що інше як управління: діяльність учнів — це система, якою управляють, а діяльність учителя — це система, яка управляє. Єдиним засобом управління є навчальні впливи (рос.: обучающие воздействия) — основні та допоміжні (останні подаються в тому випадку, якщо основний вплив не «спрацьовує», тобто викликає в учня певні утруднення, які він не може самостійно подолати).

У процесі навчання ми керуємо учбовою діяльністю, а вона, як і будь-яка інша, здійснюється лише шляхом розв'язання специфічних для неї задач (у даному разі учбових задач). Нагадаємо, що термін задача тлумачиться в широкому значенні, що поряд із мисленнєвими існують і перцептивні, мнемічні та інші задачі. І тому інформація з боку вчителя може виступати для учня як навчальний вплив лише в тому випадку, коли він перетвориться на задачу для учня, тобто таку, яку фактично розв'язує учень. Інформація з боку вчителя також виступає у формі задачі (як явної, так і неявної). Найбільш типовими для системи навчання є неявні задачі в процесі викладення вчителем навчального матеріалу. Інакше кажучи, подання вчителем інформації при викладенні нового матеріалу для учня виступає як неявна задача (більш докладно див.: Машбиць, 1987).

Сутність психологічного механізму довизначення учбової задачі полягає в тому, що будь-який навчальний вплив з боку вчителя трансформується учнем, піддається певному опрацюванню, і тому має місце певна розбіжність між задачею, що ставить учитель, і задачею, яку фактично розв'язує учень. Зауважимо, що розбіжність між задачею, що її ставить педагог, і фактично розв'язуваною учнем задачею виявлена в багатьох дослідженнях. Однак основну увагу дослідники звертали на невідповідність між ними, зумовлену тим, що учень або не приймає запропоновану йому задачу, або не розуміє її, і оцінювали це явище як негативне.

Ми розглядаємо таку розбіжність між навчальним впливом і фактично розв'язуваною задачею в більш широкому плані. Основні на-

вчальні впливи у формі задачі лише задають, але не визначають однозначно діяльність учнів. Це стосується не тільки навчальних впливів, представлених у вигляді неявних задач. Тут, цілком зрозуміло, одні учні ставлять перед собою задачі на розуміння, інші на запам'ятовування і т.п. Принципове значення має положення, що неоднозначністю характеризуються і ті учбові задачі, які учень приймає. Це стосується як тих задач, вимоги до яких сформульовані нечітко (наприклад, «вивчити щось»), так і тих, де вимоги описані в термінах відповідної предметної галузі, наприклад, у математичних або фізичних учбових задачах.

Факти невідповідності між задачею, яку ставить учитель, і фактично розв'язуваною учнями були виявлені багатьма дослідниками (наприклад, див.: Н.А.Менчинская, 1953; В.Т.Дорохина, 1980 та ін.). Це розрізнення зводили переважно до підміни задаваної задачі, пояснювали лише недоліками в інтелектуальній чи мотиваційній сфері учнів і тлумачили, по-перше, лише як поодинокі явище, а по-друге, як суто негативне. Саме тому для розрізнення цих задач В.В.Репкін використовував терміни завдання і задача (1976), а Г.О.Балл - зовнішня задача і внутрішня задача (1979).

Сутність психологічного механізму довизначення учбової задачі можна сформулювати так: будь-який навчальний вплив з боку учителя, який подається у формі задачі, явної чи неявної, піддається учнем певному опрацюванню, внаслідок чого має місце певна розбіжність між задачею, що її ставить учитель, і фактично розв'язуваною. Згідно з цим механізмом між заданою вчителем і фактично розв'язуваною учнями задачею завжди існує певна розбіжність. На перший погляд, це твердження можна спростувати за допомогою такого аргументу: ніякого довизначення немає в тому випадку, коли, наприклад, учитель запропонував задачу, скажімо, на визначення площі трикутника, а учень дав правильну відповідь. Але при цьому слід враховувати, що психологічний аналіз задачі передбачає розгляд її в контексті системи *учень—задача*. Інакше кажучи, лише в цьому контексті ми можемо з'ясувати, чи розв'язав учень задачу і яку саме задачу він розв'язав.

При психологічному аналізі задачі в контексті цієї системи (а він обов'язково має включати також аналіз процесу розв'язування) слід враховувати, що діяльність людини визначається не лише ситуацією, зокрема задаваною ззовні задачею. Так, наприклад, С.Л.Рубінштейн неодноразово наголошував, що дії людини можуть визначатися не лише стимуляцією, зв'язаною безпосередньо з наявною ситуацією, а й цілями і задачами, що міс-

тяться поза нею (С.Л.Рубінштейн, 1946). О.М.Леонтьєв наводить чимало прикладів, які показують, як одна й та сама задавана ззовні задача має для різних суб'єктів різні мотиваційні характеристики і цим самим набуває різного смислу (А.Н.Леонтьєв, 1977).

Згідно з діяльнісним підходом виділяють дві форми детермінації діяльності — зовнішню і внутрішню. Перша з них іде з боку об'єкта і виявляється в операціональній стороні діяльності. Вона визначається передусім предметними характеристиками об'єкта (предмета дії). Регулювання операціональної сторони діяльності Д.О.Леонтьєв називає предметною регуляцією (1999). Друга форма детермінації (внутрішня) відображає інтенціональну сторону діяльності, яка визначається смисловим змістом об'єкта. Ці форми регуляції співвідносяться з двома фундаментальними властивостями діяльності — предметністю і осмисленістю. Вони, як вважають В.П.Зінченко і Є.Б.Муніпов (1976), мають різне джерело й ідуть ніби назустріч одне одному. Їхня зустріч і породжує діяльність.

Характер фактично розв'язуваної учнем задачі і процес її розв'язування значною мірою залежать і від зовнішньої, і від внутрішньої регуляції: трансформація задаваної ззовні задачі здійснюється в рамках обох форм регуляції. Саме в процесі цих форм регуляції учень привносить в умову задачі дещо своє, те, чого в ній немає, намічає, інколи неусвідомлено, свої вимоги до умови, процесу і продукту задачі, тобто довизначає її. Оскільки в основі цих форм регуляції лежать різні форми детермінації діяльності, довизначення задачі залежить від різних чинників.

Учбова діяльність є осмисленою, тобто такою, яка, за влучним висловом Д.О.Леонтьєва, регулюється її смислом. Це діяльність, що протікає за особливою логікою, яка задається місцем окремих предметів, подій, вчинків і т.п. в життєвому світі суб'єкта, тобто їх смислом. При цьому, як вважає автор, суб'єктивною основою побудови діяльності на основі смислової логіки життєвої необхідності виступає не стільки пряме відображення у свідомості смислів об'єктів і явищ, скільки відбиття їх у перетвореній формі смислових структур особистості, які, не будучи дані суб'єкту в образі, функціонують як внутрішні регуляторні механізми, що впливають на перебіг самих процесів діяльності і психічного відображення. Як підкреслює Д.О.Леонтьєв, організована певним чином сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними становить смислову сферу особистості, що забезпечує смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта в усіх його аспектах (1999).

У смисловій діяльності чільне місце належить особистісному смислу, який, як вважає О.М.Леонтьєв, виражає пристрасне відношення до об'єктів і явищ дійсності, тісно пов'язане з мотиваційною сферою особистості. Як зазначає автор, «особистісний смисл — це складник індивідуальної свідомості, яка зумовлена зв'язком останньої з потребно-мотиваційною сферою особистості суб'єкта, з реальністю його життя у світі» (А.М.Леонтьєв, 1977, 152—153). Аналогічної думки дотримуються й інші психологи (див.: Г.Я.Гальперин, 1945; Ф.Е.Василюк, 1993; В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов, 1994 та ін.).

Надаючи вирішального значення у внутрішній регуляції діяльності особистісному смислу, водночас не можна недооцінювати роль смислу (життєвого смислу), який, на думку Д.О.Леонтьєва являє собою «відношення між суб'єктом і об'єктом або явищами дійсності, яке визначається місцем об'єкта (явища) в житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт (явище) в образі світу і втілюється в особистісних структурах, що регулюють поведінку суб'єкта щодо даного об'єкта (явища)» (Д.А.Леонтьєв, 1999, 114). Джерелом смислу, як вважає О.М.Леонтьєв (1977), є діяльність суб'єкта у світі, що реалізує його життєві відображення. На думку Ф.Є.Василюка, смисл — це «суміжне утворення, в ньому стикаються свідомість і буття, ідеальне і реальне, життєві цінності і буттєві можливості їх реалізації» (Ф.Е.Василюк, 1984, 129).

Ураховуючи значну кількість чинників, які впливають на внутрішню регуляцію діяльності і цим самим на довизначення задаваної ззовні задачі, ми вважаємо, що привнесене учнем залежить не лише від його мотиваційної сфери, а й його здібностей, наявних у нього знань і вмінь, рефлексії того, хто навчає, та інших чинників (позначимо їх для стислості терміном «інтелектуальні надбання»). Довизначена задача — це, образно кажучи, проекція актуалізованих у даний момент у суб'єкта цілей — мотивів та інтелектуальних надбань на задавану ззовні задачу (Е.Й.Машбиц, 1987). При цьому наголосимо ще раз, що інколи процес довизначення задачі відбувається неусвідомлено.

Сказане вище стосується всіх випадків управління, об'єктом якого є людина. Якщо йдеться про довизначення *учбових задач*, необхідно мати на увазі, що воно має свої специфічні особливості, які визначаються передусім функціями і місцем у діяльності учбових задач. Основна функція їх полягає в тому, щоб забезпечити засвоєння способу розв'язування задач певного класу, що відповідає найближчій навчальній меті. Саме тому в учбовій діяльності, на відміну від інших видів діяльності,

наприклад виробничої, де розв'язок задачі відповідає меті діяльності, задача не має самостійного значення і виступає лише як показник засвоєння певних знань і вмінь, рівнів здібностей і т.ін. Розв'язання задачі тут виступає вже не як мета діяльності, а лише як засіб досягнення навчальних цілей, і зв'язок між задачами і навчальними цілями досить складний. Принципове значення має те, що в предметних учбових задачах (фізичних, математичних та ін.) вимога задачі не збігається з навчальною метою. Саме тому учень, усвідомлюючи цю мету (в найпростішому вигляді він розуміє, що вчитель вимагатиме від нього розв'язати не цю учбову задачу, а іншу — аналогічну в певному відношенні), по суті вдається до розширення кола фактично розв'язуваних задач. Зауважимо, що це є найважливішим щодо розвивального навчання напрямком довизначення учбових задач.

Можна умовно виділити такі напрямки розширення учбових задач: а) на предметному змісті розв'язуваної задачі учень будує нові задачі шляхом зміни окремих параметрів об'єктів, що входять до умови задачі або шляхом зміни відомих і шуканих об'єктів; б) розв'язує як самостійну задачу на контроль правильності розв'язання, його оптимальності та ін; в) окремим випадком є постановка і розв'язання учнем задачі на рефлексію своєї діяльності; г) нарешті, дуже важливим є розширення кола розв'язуваних задач, коли учень з власної ініціативи починає розв'язувати, крім заданих учителем, інші задачі. Тут має місце розширення когнітивного поля учня шляхом додавання інших задач.

Довизначення може стосуватися також вимог до способу і процесу розв'язування та інших характеристик діяльності. У процесі довизначення переплітаються мотиваційні аспекти та інтелектуальні надбання. Мотиваційні аспекти виявляються в ставленні людини до задачі, мети й обставин, за яких умов виникає дія (С.Л.Рубінштейн, 1946). Інтелектуальна компонента виявляється передусім у тому, який життєвий смисл має для учня задача, як він співвідносить з навчальною метою цю задачу, розв'язує її та трансформує. При цьому з точки зору розвивального навчання вирішальне значення має характер цієї трансформації, що, в свою чергу, визначається зв'язком між задачею і навчальною метою, і додатком до заданої задачі, що його робить учень з власної ініціативи.

Окремим випадком довизначення є перевизначення учбової задачі, тобто підміна однієї задачі іншою. Якщо довизначення передбачає розв'язання задаваної задачі, однак, як правило, не обмежується цим, то при перевизначенні розв'язується по суті інша задача

(крайнім випадком перевизначення є відмова від її розв'язування). Такі випадки зв'язані з інтенціональною регуляцією учбової діяльності і є свідченням того, що в розв'язуванні цієї задачі учні не вбачають особистісного смислу, тобто вони вважають, що розв'язання її не дозволить досягти актуальної для них мети або ж наблизитися до неї.

Однак найчастіше перевизначення пов'язано з предметною регуляцією (і за цих умов воно є свідченням певних недоліків в інтелектуальній сфері), прогалинами в знаннях і є сигналом «збоїв» у предметній регуляції діяльності або (коли учень не приймає задану вчителем задачу) того, що він не вбачає в її розв'язуванні особистісного смислу. Як свідчать одержані нами дані, перевизначення задачі найчастіше зумовлено певними недоліками учбової діяльності. Вони виявляються в помилках при створенні моделі задачі (її задачної структури) через підміну об'єктів (наприклад, в умові сказано про трикутник, а учень вважає, що це прямокутний трикутник) або зв'язків між ними (учні подекуди плутають *більше в n разів* і *більше на n*), у використуванні непередбачених засобів діяльності (найчастіше в геометричних задачах на побудову) у виконанні неприйнятних для певної оперативної системи операцій (наприклад, множення кількості одних предметів на кількість інших), у змішуванні відомих і невідомих об'єктів і т.ін. (більш докладно див.: Е.И.Машбиц, 1987).

Психологічні механізми навчання дають можливість глибше зрозуміти сутність учбової діяльності. Так, наприклад, у світлі вказаних механізмів видно обмеження досить поширеного підходу до навчання відповідно до якого воно тлумачиться як опрацювання інформації. Таке тлумачення дуже спрощене і не розкриває сутності навчання. Ми вважаємо, що насправді тут має місце перехід від інформації (безвідносно до того, як її одержали — від учителя чи з тексту) до знань. Такої якості вона набуває лише в тому випадку, коли інформація починає виступати як засіб діяльності (йдеться про найрізноманітніші види діяльності, в тому числі перцептивну, мнемічну тощо). При цьому не лише встановлюються явні зв'язки між одержаною інформацією і набутими раніше знаннями, принципове значення має те, що інформація включається в більш широкий контекст, відбивається через внутрішній суб'єктивний світ людини і завдяки цьому набуває певного смислу. І, нарешті, вона включається в діяльність суб'єкта як її засоби.

Психологічний механізм довизначення учбової задачі дає можливість науково обґрунтувати те положення, що навіть в умовах жорстко детермінованого навчання учень виступає не лише як об'єкт управління, а й як суб'єкт

учбової діяльності. Адже саме він визначає, образно кажучи, характер проєкції на задавану ззовні задачу, а тим самим і фактично розв'язувану задачу. Принципове значення цього положення полягає в тому, що воно показує наукову неспроможність біхевіористичного підходу до учіння, який надає визначальну роль маніпулюванню учнем шляхом системи заохочувань і покарань. Не заперечуючи значення заохочувань і покарань у навчальному процесі, ми водночас наголошуємо на некоректності надання їм вирішальної ролі, по суті зведення особи учня до об'єкта маніпулювання. Виконуючи задану задачу, учень залишається суб'єктом своєї діяльності, оскільки він її завжди довизначає.

Психологічні механізми довизначення учбової задачі надають можливість об'єднати діяльність і особистість, адже те, як саме учні довизначають задану ззовні задачу, значною мірою характеризує особистість учня, його здібності, мотивацію і т.ін. Завдяки цьому учень виступає не лише як суб'єкт учбової діяльності, а й як певна особистість, і дослідження довизначення учбової задачі дає можливість дослідити особистісні якості і властивості школярів.

У зв'язку з цим можна висунути такі припущення: а) перші паростки учбової діяльності з'являються тоді, коли дитина переходить від простого копіювання заданих дій до їх виконання через призму цілепокладання, далеко не завжди усвідомлюваного; б) саме довизначення ззовні задач дитиною — один із перших кроків її становлення як особистості.

Довизначення учбової задачі як психологічний механізм навчання дає можливість виявити нові грані психічного розвитку учня, джерела його саморозвитку. Традиційно розвиток школяра розглядається переважно в контексті набуття знань, особливо процедурних, при цьому, як правило, проводить різку межу між розумовим, який нерідко ототожнюють з розвитком мислення, та особистісним розвитком. Однак це розмежування, на нашу думку, відносне, тому що одним із найважливіших складників особистісного розвитку школяра ми вважаємо розвиток смислів, передусім особистісних. Ці зміни відображають розвиток інтенціональної сторони діяльності, що, в свою чергу, характеризує спрямування особистості, а система смислів забезпечує відповідність перебігу діяльності інтенціональній сфері суб'єкта, узгоджуючи його цілі і засоби діяльності із мотивами, потребами, цінностями, установками (Д.А.Леонтьев, 1999).

Довизначення учнями учбових задач, яке виявляється в розширенні когнітивного поля, що його задає вчитель, визначаючи систему задач, які має розв'язати учень, є одним із найважливіших джерел саморозвитку, котрий відбу-

вається в процесі смислової регуляції діяльності, здійснюваної учнем з власної ініціативи.

Література

1. Балл Г.А. Основы типологии задач. — К: Ин-т кибернетики АН УССР, 1979.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
3. Василюк Ф.Е. Структура образа // *Вопр. психол.* — 1993. — №5.
4. Гальперин П.Я. Смысловые схемы поведения, лежащие в основе высшей нервной деятельности // *Психология.* — Вып. III. — Тбилиси, 1945.
5. Дорохина В.Т. Причины трансформации (переопределения) учебного задания учащимися в процессе обучения // *Вопр. психол.* — 1980. — №2.
6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. — М.: Тривола, 1994.
7. Зинченко В.П., Мунипов Е.Б. Эргономика и проблемы комплексного подхода к изучению трудовой деятельности // *Тр. ВНИИТЭ.* — Сер. Эргономика. — Вып. 10. — М.: ВНИИТЭ ГКНТ СССР, 1976.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Политиздат, 1977.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла. — М.: Смысл, 1999.
10. Машибиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. — К.: Вища школа, 1987.
11. Менчинская Н.А. Психология обучения арифметике. — М.: Учпедгиз, 1953.
12. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности // *Вестн. Харьк. ун-та. Психология.* — 1976. — Вып 9. — №132.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946.

Ю.М.Швалб, Киев

Формирование высших психологических функций в системе развивающего обучения

Идея развивающего обучения стала за последние два десятилетия настолько общепринятой, что, наверное, нет сейчас ни одной инновационной или экспериментальной педагогической системы, которая не называлась бы «развивающей». Это может быть «личностно-развивающее образование», «модульно-развивающее обучение» и т.д. и т.п. В этой ситуации опять возникает вопрос о том, что же считать развивающим обучением — совершенно очевидно, что любая система обучения приводит к тем или иным изменениям на стороне ребенка, но можно ли всякое изменение называть развитием?

В современном мире происходит смена общей образовательной парадигмы от усвоения суммы знаний к развитию личности и формированию способности к творчеству. В частности, это нашло отражение в идеях инновационного образования. В мировой практике инновационный потенциал образования признан ведущим фактором развития культуры и технологического прогресса. В 1979 году Римскому клубу был представлен доклад «Нет пределов обучению», в котором все возможные варианты обучения разделялись на два типа. Первый — «поддерживающее обучение», процесс и результат которого направлены на поддержание и воспроизводство существующей культуры, социального опыта и сложившейся социальной системы. Он обеспечивает преемственность социокультурного опыта и является преобладающим в отечественной традиционной системе обра-

зования. Второй — «инновационное обучение», процесс и результат которого направлены на производство личности, способной вносить инновационные изменения в существующую культуру и социальную среду. Он стимулирует личность и общество на поиск решений проблемных ситуаций, возникающих в социуме. В 1990 году в программах деятельности ЮНЕСКО по развитию мировой системы образования в третьем тысячелетии принципы инновационного обучения были приняты в качестве основополагающих. Вполне закономерно, что предложенный ЮНЕСКО критерий является социокультурным, а не психологическим — нам важно было подчеркнуть, что проблема развивающего обучения (независимо от конкретной терминологии) является глобальной и требует самого пристального внимания всех специалистов системы образования.

Сейчас есть уже все основания утверждать, что инновационный, или развивающий, потенциал системы обучения является ее центральной характеристикой как в социокультурном, так и в психолого-педагогическом планах. Конечно же, эта проблема многоуровневая и многоплановая, но в данном контексте нас, в первую очередь, интересует возможность оценки тех образовательных инноваций, которые направлены на преобразование учебно-воспитательного процесса в целостном звене образования. В этом случае формулируются новые цели обучения, конструируются новые программы и разрабатываются новые методы обучения.

Именно программа является той базой, которая направляет и обеспечивает психическое развитие детей. Любая учебная программа содержит, по крайней мере, три базовые компонента:

- целевые установки обучения (на формирование; на научение; на развитие);
- систему идеализированных объектов, подлежащих освоению (схемы; образы-образцы; метафоры);
- основные способы действий учеников с объектами (действий в ситуациях; предметно-практических действий; действий со знаковыми системами; построения и преобразования знаковых систем).

С этой точки зрения система развивающего обучения Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова обладает наиболее мощным развивающим потенциалом из всех существующих на сегодня в Украине систем обучения. Это связано не только с тем, что она наиболее проработанная и внутренне согласованная по всем трем параметрам, но и с самой концепцией учебной деятельности школьников, лежащей в основе системы РО. В начале 60-х годов концепция формирования учебной деятельности связывалась, в первую очередь, с проблемой видов обобщения в обучении и, в частности, с проблемой формирования теоретического типа мышления. Однако уже в середине 70-х концепция учебной деятельности приобрела более широкий смысл и иное психолого-педагогическое звучание.

В первую очередь, благодаря работам В.В.Репкина, стало понятно, что основная проблема лежит в плоскости формирования психологической структуры учебной деятельности как особой формы активности субъекта учения. Имеется в виду: формирование специфического мотива учебной деятельности школьника в виде учебно-познавательного интереса; формирование психологических механизмов целеполагания в виде процессов принятия и постановки учебных задач; формирование рефлексивного контроля, обеспечивающего школьнику понимание его собственных учебных действий и, наконец, формирование механизмов прогностической оценки, определяющей возможность проектирования школьником собственного продвижения в учебном материале. Полноценное формирование указанных способностей обеспечивает эффективное усвоение учебного материала, построенного по логике восхождения и определяющего становление мышления теоретического типа.

Таким образом, результатом обучения по системе РО являются такое изменение на стороне ученика, которое можно определить как формирование комплекса способностей, обеспечивающих его становление как субъекта самостоятельной учебной деятельности, и мыш-

ление теоретического типа, позволяющее ставить и решать задачи на развитие и изменения в любой предметной области знаний и социокультурной сфере жизни личности. По международным стандартам такие задачи и есть инновационные. Можно утверждать, что система РО — на сегодня наиболее продвинутая форма инновационного обучения.

Однако, многолетняя практика массового внедрения РО показала, что программная составляющая является хотя и ведущим, но не самостоятельным фактором в определении развивающего потенциала системы обучения. Вторая необходимая составляющая — это система педагогических действий учителя, реализующего определенную программу, хотя они никогда не строятся как простое воспроизведение программного материала.

Собственно то, какие именно задачи ставит учитель, в какой последовательности и какие при этом использует средства, определяет конкретную ситуацию учения для ученика. Еще в 60-е годы был проведен развернутый методологический анализ обучения как целостной системы, где были определены и основные структурные (позиционные) компоненты деятельности педагога. Однако в психологическом плане педагогическая деятельность исследована очень мало. Показательно, например, что в концепции учебной деятельности В.В.Давыдова — Д.Б.Эльконина практически отсутствуют исследования деятельности учителя. Этот факт тем более парадоксален, что во всех концепциях учитель признается субъектом если не учебной, то, по крайней мере, педагогической деятельности.

Более того, мы считаем, что собственно развивающий эффект образования возникает не в результате столкновения ребенка с программой, а в результате осуществления учителем особых действий, направляющих деятельность ребенка с программным учебным материалом. Фактически именно за счет особых управляющих действий учителя деятельность ученика приобретает форму определенной организованности и направленности на решение задач.

Проведенный нами анализ показал наличие трех структурно-функциональных компонентов педагогического сознания, определяющих специфику деятельности учителя.

Первый — это система ценностно-мотивационных, или целевых, установок, задающая личностное принятие (или формулирование) целей и задач обучения и образования в целом. Эта система — смыслообразующая, а ее компоненты характеризуются субъективной очевидной истинностью, не подлежат критическому анализу, но хорошо осознаются. Фактически эти установки являются педагогически-

ми мифами или тем, что сейчас принято называть «философией педагогики». Они могут приобретать индивидуальную, групповую или массовую формы существования и выступают как личностное основание целеполагания в деятельности учителя.

Второй — это система требований, предъявляемых учителем к деятельности учеников. Эти требования, с одной стороны, задают условия деятельности учеников, а, с другой, являются репрезентацией представлений учителя о том, каковы должны быть задачи и формы поведения учащихся. Эти представления всегда суть образы — образцы, в которых для учителя воплощается возможное и желаемое будущее, то есть определенное состояние ученика как личности и субъекта учебной деятельности. Таким образом, эта составляющая педагогического сознания выступает как организационно-управленческое основание целеполагания в деятельности учителя.

Третий — это система учебных знаний или учебного материала. После исследований В.В. Давыдова и его сотрудников уже не вызывает сомнения тот факт, что учебное содержание есть концентрированная форма определенного типа мышления. Поэтому полноценная педагогическая деятельность возможна только в том случае, если учитель не просто знает учебный материал, а сам становится носителем именно этого типа мышления. Очевидно, что эта составляющая педагогического сознания выступает основанием постановки содержательных учебных задач в деятельности учителя.

Из приведенных описаний видно, что именно система требований как организационно-управленческий компонент является системообразующим фактором педагогической деятельности учителя. Многочисленные исследования четко демонстрируют тот факт, что в систему детерминант учебной деятельности младшего школьника входят не только мотивы и усвоенные понятия, но и специфика представлений в сознании ребенка системы педагогических требований, предъявляемых учителем и имеющих достаточно устойчивый вид.

В силу этого становится необходимым исследование устойчивых для каждого учителя способов и форм предъявления учебных требований в процессе обучения.

С точки зрения специфики задач педагогических систем, конечные цели обучения выражены через *показатели изменений*, происходящих на стороне учащихся. Несколько упрощая ситуацию, можно выделить три типа таких показателей: 1) показатели усвоения; 2) показатели развития; 3) показатели комфорта.

Конечно же, по содержанию эти целевые установки могут быть весьма различны. Так,

установка на усвоение может наполняться самым разным содержанием — от абстрактно-научных знаний до практических производственных умений, но для учителя критерием успешности обучения все равно будет оставаться показатель усвоения. Установка на развитие также может наполняться различным конкретным содержанием, хотя в современной школе она чаще всего замыкается на идее интеллектуального развития. Установка на комфорт находит свое воплощение в самых разных содержательных идеях типа «радости учения», «учения в игре», различных вариантов гуманизации обучения и т.п., но основной показатель остается неизменным — эмоционально-психологическое состояние комфорта учащихся.

Таким образом, эти три показателя образуют достаточно обобщенную формально-целевую рамку деятельности учителя, которая определяет наиболее устойчивые и обобщенные способы педагогического поведения учителя, то есть стилевые особенности его педагогической деятельности. Подчеркнем, что в данном случае речь идет не о стиле педагогического общения или взаимодействия, а именно о стиле самой педагогической деятельности, где общение и взаимодействие являются частными фрагментами. По отношению к педагогической деятельности проблема способа действий является чрезвычайно сложной и фактически неразработанной. В рамках проблемы стиля педагогической деятельности нам представляется возможной определенная редукция, что существенно облегчает решение данной задачи. Если в качестве методологической рамки принимается формально-целевая установка, выраженная в принятых показателях изменений на стороне учащегося, то в качестве способов педагогической деятельности можно принять ведущую *систему требований и эталонов, предъявляемых ученику* в процессе обучения. Но что считать учебным требованием?

По данным таких известных авторов, как А.Б. Орлов и В.М. Коротов, в ходе урока учитель предъявляет до 100 требований. Соответственно, их можно классифицировать или типологизировать по разным основаниям или разными способами. Однако, если учесть, что мы здесь рассматриваем педагогическую деятельность только как управленческую, то тогда из общего перечня требований мы должны исключить те, которые касаются непосредственно учебного содержания и основных учебных действий (включая сюда действия контроля и оценки), и выделить только те требования, которые направлены непосредственно на *организацию учебной ситуации*. Таких требований оказывается совсем немного и их легко сгруппировать в три типа:

- требования на индивидуальную *инициативу* по отношению к учебному материалу;
- требования на неукоснительное *исполнение* учебных предписаний;
- требования на групповую работу, коммуникацию и *общение* по поводу учебных действий и ситуаций.

В педагогической деятельности организационные действия направлены на презентацию тех условий, которые стимулируют определенную форму активности учащихся. Приведем несколько типичных примеров:

Требование на исполнение:

Учитель: Сейчас все решают задачу № ..., даю вам 10 минут.

Через 7 минут:

Ученик: Я уже решил.

Учитель: Проверь, правильно ли ты ее решил.

Ученик: Я уже проверил.

Учитель: Проверь еще раз и сиди тихо, не мешай остальным работать, закончится отведенное время, тогда будешь поднимать руку.

Требование на инициативу.

Учитель: Сейчас все решают задачу № ..., даю вам 10 минут. Кто успеет решить быстрее — поднимет руку.

Через 7 минут:

Ученик: Я уже решил.

Учитель: Ты уже проверил решение?

Ученик: Да.

Учитель: Молодец. У тебя еще есть целых 3 минуты, попробуй найти другой способ решения — эту задачу можно решить, по крайней мере, четырьмя способами.

Требование на общение.

Учитель: Откройте задачу № Внимательно прочитайте ее и 5 минут подумайте, а потом мы все вместе обсудим, как ее решать.

Через 4 минуты:

Ученик: А я уже придумал.

Учитель: Очень хорошо, сейчас ты всем расскажешь, что ты придумал. Но не спеши, эта задача имеет много вариантов решения. Давай послушаем остальных, что придумали они.

Эти типы организационных требований хорошо «накладываются» и на систему предъявляемых учителем эталонов — образцового ученика, учебного действия, учебного поведения, которые для учащихся выступают как одушевленные показатели критериев педагогической оценки их деятельности. Система организационных требований и учебно-ситуационных эталонов, предпочитаемая данным учителем, и образует его стиль педагогической деятельности при реализации определенного типа целевых установок. Кроме того, очевидно, что репрезентируемые эталоны достаточно адекватно отражают собственные

ценностные ориентации и характерологические особенности учителя как личности.

В приведенных примерах хорошо прослеживается тот факт, что процесс решения задач образует содержательный слой учебной деятельности, определяющий развертывание ее структуры, а над ним надстраивается организационно-управленческий слой, образующий специфическую инфраструктуру учебной деятельности и определяющий способ движения учеников по поводу учебного содержания. Именно в этом «зазоре», в этом слое, возникающем «по поводу» решения учебных задач, учитель и осуществляет те действия, которые определяют направление развития ребенка в учебной деятельности.

Здесь раскрывается еще одна важная характеристика систем обучения. Если речь идет именно об учителе или педагогическом поведении, то проводить жесткое различие ситуаций на обучающие и воспитывающие (опять-таки, по крайней мере, на уровне начальной школы) нет смысла. Конечно же, можно искусственно вычленять те или иные высказывания педагога, направленные на коррекцию или изменение морального сознания или учебного поведения школьников. Но в конечном счете каждая воспитательная ситуация осмысливается учителем как частная, то есть включенная и подчиненная более высоким педагогическим задачам. Тот же принцип справедлив и для обратного высказывания: собственно учебные ситуации приобретают смысл с точки зрения проблемы развития личности ребенка. Можно предположить, что при любой внутренне непротиворечивой концепции школы обучение и воспитание становятся практически неразличимыми, а сам факт их дифференцировки является показателем внутренней «разрывности» концепции.

Это означает также и то, что учитель своими действиями ведет ученика либо в логике программы, усиливая заложенный в ней развивающий потенциал, либо в собственной педагогической логике, противоречащей программе. Именно этим определяется тот общеизвестный факт, что некоторые учителя добивались и добиваются великолепных результатов даже в рамках обычных традиционных программ, а некоторые не получают даже минимальных результатов при использовании системы РО.

Мы, таким образом, можем говорить о том, что ориентация на исполнительность, инициативность и общительность (коммуникативность) являются психологическими показателями организационно-управленческой инфраструктуры учебной деятельности как коллективно-распределенной в системе учитель — ученик. Причем именно учитель определяет направление развертывания всей этой подсистемы.

Для перевірки цих гіпотез нами було проведено експериментальне дослідження. По трьох основних типах організаційно-управлінських вимог була розроблена методика кількісної оцінки, даюча можливість визначити схильність вчителя до використання того чи іншого типу вимог у своїй індивідуальній педагогічній діяльності. Частота використання кожного типу оцінювалась за 5-бальною шкалою, де балл 1 — практично ніколи не використовується, а балл 5 — використовується дуже часто.

Дослідження проводилось у школах, що працюють за різними програмами, а саме: за традиційними програмами; за програмами розвиваючого навчання (В.В. Давидова — В.В. Репкіна); за програмами педагогіки співпраці. Вибірка складалась за двома параметрами: належність вчителя до певної психолого-педагогічної концепції та стаж роботи. Усього в дослідженні взяли участь 27 учителів початкових класів різних шкіл Києва та Харкова. Середні бали за типи педагогічних концепцій представлені в таблиці.

Таблиця

Значимість типу вимог, середні бали

Тип педагогічної концепції	Тип вимог		
	Виконання	Ініціатива	Спогляд
Традиційне навчання	4,2	2,8	1,5
Розвиваюче навчання	3,2	4,4	2,1
Педагогіка співпраці	2,3	3,4	4,1

Дані таблиці показують наявність явно вираженої зв'язки між типом педагогічної концепції та типом використовуваних у навчанні організаційно-управлінських вимог.

Побудована модель показує, що проблема стилю педагогічної діяльності не посередньо пов'язана з особливостями створення розвиваючих ситуацій у процесі навчання. Коли усвідомлювана вчителем загальна мета навчання перетворюється в його керівну мотиваційно-цільову установку і їм виробляється узагальнений (для-себе-універсальний) спосіб її реалізації у практиці навчання, тоді і складається індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

По-перше, стилеві особливості суттєвим чином пов'язані з типом найбільш загальних педагогічних установок і ціннісних орієнтацій. Можна стверджувати, що формування того чи іншого стилю підпорядковано філософії педагогіки, вироблюваної в межах певної психолого-педагогічної концепції або традиції і становлячої постійною рисою особистості педагога. Чим більш однозначними (нерефлектируемими) для вчителя стають цільові установки, тим жорсткіше їх зв'язок з методами організації навчальної діяльності учнів, і тим більш виражений і ригідний стиль педагогічної діяльності.

По-друге, стиль управління, являючись стійкою характеристикою педагогічної діяльності вчителя, не залишається незмінним, а змінюється за мірою накоплення досвіду і практики роботи.

По-третє, стиль управління, являючись складовою частиною педагогічної діяльності вчителя, визначає становлення і логіку розгортання навчальних ситуацій, нагортаючись над рівнем змісту.

По-четверте, той чи інший стиль визначає різні форми і способи навчального взаємодія не тільки в системі вчитель-учень, але і стає рамкою взаємодій у системах учень-учень, учень-батьки.

Л.І. Даниленко, Київ

Розвивальне навчання в системі педагогічних інновацій

Для того, щоб відповісти на запитання, яке місце в системі педагогічних інновацій займають сучасні технології, зокрема, технологія розвивального, модульно-розвивального, особистісно-орієнтованого навчання та інші освітні технології, наукові співробітники лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України, яку я представляю, спочатку відповіли на запитання:

- Що таке педагогічні інновації?
- Якими параметрами їх можна описати й оцінити?

— Що таке педагогічна інноваційна діяльність та який порядок її здійснення?

Відповідаючи на ці ключові запитання в різних публікаціях, збірниках наукових праць, посібниках, апробуючи висновки на всеукраїнських науково-практичних конференціях з питань педагогічних інновацій, ми дійшли до деяких висновків.

По-перше, педагогічна інновація — новотворена (застосована) чи вдосконалена технологія, яка істотно змінює обсяги, структуру та якість освіти.

По-друге, педагогічна інноваційна діяльність є однією з форм інвестиційної діяльності, що забезпечує розробку, поширення та застосування інновацій у системі освіти з метою її вдосконалення чи оновлення і характеризується такими процесами, як: виявлення інноваційної ініціативи, власне створення самої інновації, експерименту, апробації, поширення, освоєння, збереження та постійної експертизи кожного з названих етапів.

По-третє, встановлення системи оцінювання педагогічних інновацій, яка включає три сторони розгляду: мотиваційну, змістову, операційну — складається з таких основних параметрів, як: новизна, необхідність, можливість реалізації, перспективність, цілісність, мобільність, результативність, надійність та економічність.

Застосовуючи таку систему оцінювання педагогічних інновацій, можна визначити той чи інший педагогічний проект на предмет його інноваційності (об'єктивної чи суб'єктивної).

Проаналізувавши сукупність експериментальних педагогічних програм, що діють у системі загальної середньої освіти України на різних рівнях експериментування (місцевому, регіональному, загальнодержавному), ми дійшли висновку, що об'єктивно інноваційними педагогічними програмами для загальної середньої освіти можна вважати такі, які вносять суттєві зміни в:

- освітні, дидактичні і виховні системи;
- державні стандарти освіти;
- інваріантний компонент змісту загальної середньої освіти;
- систему організації навчально-виховного процесу;
- технологію управління освітою певного регіону.

Під такі вимоги підпадають, на наш погляд, і заслуговують на занесення їх у Всеукраїнський банк педагогічних інновацій АПН України такі педагогічні інноваційні проекти, як: навчальна програма «Довкілля» (програма інтегрованого навчання з природознавчих дисциплін, автор — доктор педагогічних наук, В.Р. Ільченко); програма «Росток» (програма гуманістичного виховання учнів, автор — кандидат педагогічних наук Т.В. Пушкарьова); «Життєтворчість» (програма оптимістичного розвитку особистості, автор — кандидат історичних наук І.Г. Єрмаков); «Крок за кроком» (програма навчання учнів із застосуванням інтерактивних методів навчання, керівник — доктор педагогічних наук Л.І. Кочина); програма «Особистісно-орієнтованого навчання» (програма реалізації принципу індивідуалізації в навчанні, керівник програми — кандидат психологічних наук С.І. Подмазін) та ін.

Цікавим є те, що всі названі програми є розвивальними. Чому? Тому що в них кардинально змінюється парадигма освіти: від знання до розвитку, тобто від того, що в процесі навчання знання є пріоритетними, до того, що в процесі навчання важливішими за знання стають творчі якості особистості — такі, як: уява, фантазія, інтуїція. А ці якості, у свою чергу, надають можливість учневі швидше зорієнтуватися в сукупності теоретичних знань, викликають у нього інтерес до навчання, спонукають до постійного пошуку, розвивають самостійність, сміливість, оригінальність мислення.

У чому ж тоді полягає суть даної педагогічної програми, яку сьогодні презентує на конференції, група вітчизняних учених (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.В. Репкін, С.Д. Максименко, О.К. Дусавицький та ін.)? У чому її проблема?

Суть цієї технології полягає в тому, що вона істотно змінює зміст освіти.

Підтвердимо цей висновок двома аргументами.

По-перше, дана технологія змінює дидактичну систему навчання, в основу якої покладені лише такі «активні» методи навчання, як: метод «мозкового штурму», евристичних питань, багатомірної матриці, синектики, емпатії, інверсії та такі «інтерактивні» методи навчання такі, як: «коментована дія», «робота в парах», «робота в групах», «формулювання проблеми, протиріччя», «пошук помилок» тощо.

По-друге, вона викликає в учнів бажання моделювати, розпізнавати об'єкти пізнання від абстрактного до конкретного, що дає можливість формувати теоретичне мислення в ранньому шкільному віці.

Що все це дає в цілому? Те, що учні молодшого шкільного віку, які вчаться за даною технологією, мислять не на репродуктивному, а на більш високому рівні мислення, зокрема на раціоналізаторському, конструкторському чи новаторському.

«Відкривати нове», будучи ще дитиною, вивчати математику чи рідну мову і проходити при цьому всю історію розвитку цих наук, яку пройшло до тебе людство, — це дійсно цікаво. Тому така технологія навчання захоплює учнів, спрямовує їх на подальше пізнання законів природи і перспективна для системи освіти в цілому, для початкової зокрема.

Заперечувати можна лише те, що для роботи за даною технологією необхідно спеціально готувати вчителів. Це дійсно так, але на сьогодні в усіх педагогічних ВЗО України викладається курс «Основи педагогічної творчості і педагогічної майстерності» (127 годин), започаткований у свій час у Полтавському педагогічному інституті академіком АПН України, доктором психологічних наук І.А. Зязюном, який розкриває сутність теорії

креативності. Крім того, сьогодні в педагогічних ВЗО країни та інститутах післядипломної педагогічної освіти, зокрема Києва, Сум, Севастополя, Херсона та ін., започатковано спецкурси з вивчення основ інноваційної діяльності вчителя (від 6 до 30 навчальних годин) — автори: О.Г. Козлова, К.В. Макагон, Л.Г. Даниленко, В.П. Чудаківа та ін., у яких розкриті сутність та специфіка інноваційної педагогічної діяльності.

Підводячи підсумки сказаному, слід відмітити, що:

- у будь-якому демократичному суспільстві можуть існувати декілька варіативних систем освіти, однак вони повинні бути правильно зареєстровані згідно з діючими положеннями та інструкціями, що їй необхідно, на наш погляд, зробити авторам даної технології;

- по-друге, для розвитку системи освіти, її теорії і практики важливого значення набувають будь-які педагогічні інноваційні проекти, які суттєво змінюють зміст освіти і дають високий приріст якості освіти. Дана програма розвивального навчання має такий приріст якості початкової освіти;

- по-третє, не можна говорити про розвиток вітчизняної теорії і практики освіти, не порівнюючи її з педагогікою новаторства 60—70-х років, яскравими представниками якої є: гуманно-особистісна технологія Ш.О.Амонашвілі, технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей учбового матеріалу В.Ф.Шаталова, технологія перспективно-випереджального навчання С.М.Лисенкової та ін., а також альтернативних зарубіжних технологій С.Френе, Р.Штайнера, М.Монтессорі та ін.

У цілому, як бачимо, значення технології розвивального навчання в системі педагогічних інновацій є ключовим, тому що більшість сучасних освітніх технологій базується саме на ній.

Сучасному суспільству України потрібні:

- творчі сміливі вільні люди, здатні примножувати його потенціал (економічний, промисловий, науковий тощо);

- сильна система освіти, спроможна виховати творців як носіїв інновацій, прогресивну частину суспільства, її генофонд;

- «відкрите» суспільство, в якому і заклади освіти, і учасники навчально-виховного процесу будуть мати більший «ступінь» свободи і відкритості, ніж вони мають їх сьогодні.

Нами з'ясовано, що:

- а) будь-який заклад освіти, що експериментує нову освітню програму, є інноваційним;

- а) ступінь «відкритості» інноваційних закладів освіти вищий за ступінь «відкритості» звичайних загальноосвітніх шкіл, тому що в них систематично:

- експериментуються освітні інновації (у 34% шкіл);

- оновлюється зміст освіти (41%);

- створюються умови для оперативної передачі управлінської інформації (15%);

- встановлюються зв'язки з міжнародними освітянськими товариствами (6%);

- підтримуються тісні зв'язки в громадськості, учасниками навчально-виховного процесу (80%).

Тому для участі в інноваційній діяльності в закладах освіти необхідно створювати відповідні умови, які можна класифікувати на: соціально-педагогічні, організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні.

До **соціально-педагогічних умов** відносяться: 1) реалізація принципів демократизму і гуманізму навчально-виховного процесу та управління ним; 2) розвиток творчого потенціалу вчителів, учнів, членів адміністрації шляхом залучення їх до експериментально-дослідницької діяльності. До **організаційно-педагогічних умов**: 1) забезпечення закладів освіти відповідним фінансуванням із бюджету та позабюджетних джерел для підтримки інноваційної діяльності; 2) самостійне фінансове господарювання для прийняття інвестицій різного роду; 3) створення системи спеціальних стимулів для реалізації педагогічних нововведень; 4) встановлення юридичних економічних зв'язків з науковими установами та організаціями, вищими навчальними закладами країни та інших країн світу; забезпечення пропаганди та розповсюдження продуктів інноваційної діяльності закладів освіти; встановлення взаємовигідних зв'язків з інноваційними центрами, фондами та іншими трансферними та інфраструктурними організаціями, які сприяють впровадженню нових освітніх технологій; включення до організаційно-економічного механізму міжнародного трансферу технологій — системи організаційно-функціональних механізмів розповсюдження інновацій, яка забезпечує експертизу і доведення досліджень та розробок до стану, в якому вони стають сприятливими для використання, створює політичні, правові та економічні умови для зростання притоку іноземного капіталу, активізує експорт вітчизняних технологій. До **психолого-педагогічних умов** — 1) системне забезпечення новітньою науково-педагогічною інформацією працівників закладу освіти; 2) входження в інноваційну інфраструктуру як сукупність наукової, інжинірингової та педагогічної інформації, корисної для застосування на практиці; 3) безперервне забезпечення та систематичний зв'язок працівників закладу освіти з вітчизняними і зарубіжними науковими співробітниками-психологами, педагогами, соціологами; науково-теоретичне та практичне ознайомлення працівників закладу освіти з основами експериментально-дослідницької діяльності; інституційне забезпечення процесу навчання та підвищення

фахового рівня знань суб'єктів інноваційного процесу; готовність працівників закладу освіти працювати в інноваційному режимі — режимі експериментування, апробації й упровадження педагогічних нововведень; формування «інноваційної культури» працівників закладу освіти

як процесу і продукту інноваційної діяльності та «інноваційного потенціалу» працівників закладу освіти як сукупності соціокультурних та творчих характеристик особистості чи групи осіб, готовності вдосконалювати діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу.

Н.В. Репкина, Луганск

Сравнительный психологический анализ развития младших школьников, обучавшихся по разным программам

Экспериментальные исследования по созданию программ и методов развивающего обучения в Украине, в городе Харькове, были начаты более 35 лет назад. Наряду с разработкой программ, учебников и психологических основ системы развивающего обучения постоянно проводились психодиагностические исследования с целью определения развития детей в условиях экспериментального обучения. Психологические исследования результатов развивающего обучения показали, что в сравнении с традиционным обучением значительно раньше и более полноценно формируется учебная деятельность школьников, то есть ребенок учится учиться. Обнаружены качественные различия в развитии познавательных процессов: в условиях РО выше уровень развития теоретического мышления, памяти и т.д. Школьные классы РО более сплоченные: индекс сплоченности — 50% и более, тогда как в условиях традиционного обучения он редко превышает 30%. Обнаружены существенные отличия в формировании личности ребенка в РО: дети более общительны, открыты, менее тревожны, положительно относятся к учению. Однако, все эти результаты были получены в условиях экспериментальных школ, когда практически каждый урок совместно с учителем проектировали и анализировали авторы программ, происходил отбор наиболее талантливых учителей-исследователей и т.д.

К настоящему времени РО превратилось из экспериментальной программы в альтернативную традиционной систему обучения. Разработаны программы, учебники и методические пособия по основным предметам, изучаемым в начальной и средней школе, растет количество школ в городах Украины, имеющих классы РО. Как соотносятся показатели развития учащихся к концу обучения в начальной школе по системе РО, уровень их знаний, умений и навыков с соответствующими показателями, полученными в условиях школы-лаборатории, с традиционной системой обучения?

Данное исследование проводилось в третьих и четвертых классах Харькова, Лу-

ганска, Мариуполя на протяжении пяти лет (1995—1999). Было обследовано 484 ученика 22 классов РО и 183 ученика восьми классов с традиционным типом обучения. Среди классов РО было три класса с углубленным изучением английского языка, среди традиционных — три гимназических, один лицейский, один — с углубленным изучением математики.

Подбор методик в исследовании определялся следующими специфическими для данной работы требованиями: универсальность для разных систем обучения, максимальная приближенность к привычным для детей учебным заданиям, занимательность с целью повышения мотивированности учащихся при проведении исследования. Все методики изучения развития учебной деятельности созданы в Харьковской лаборатории РО.

Анализ результатов

1. Сравнительный анализ развития учебной деятельности

1.1. Общая характеристика мотивов учебной деятельности

В структуре учебной деятельности исходным звеном являются мотивы. Для общей сравнительной характеристики (в дальнейшем — прослеживания динамики развития в различных условиях обучения) мотивов учебной деятельности учащихся был выбран метод неоконченных предложений. С целью повышения достоверности исследования прямые вопросы сочетались с косвенными (Г.И. Щукина, 1988). Учащихся просили закончить предложения: «По-моему, в школе самое интересное... Самое главное в школе... Хорошая оценка мне нужна для того, чтобы... Плохая оценка мне неприятна потому, что... Главное, для чего нужно учиться... Детям нужно учиться вместе потому, что...».

В результате классификации оценочные суждения учащихся были разделены на следующие группы:

внутренние — по отношению к содержанию учебной деятельности: заинтересованность

в содержании знаний, в самооценке (самосовершенствовании), совместном познании;

внешние — по отношению к содержанию учебной деятельности: ориентация на будущее, учение как возможность общения, похвала, престиж, награда, избегание неприятностей (наказания), отметка.

Суждение учащихся, которые могли быть отнесенными к одной из этих групп, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение оценочных суждений школьников, %

	Содержание знаний	Самосовершенствование	Совместное познание	Будущее	Общение	Похвала	Престиж	Отметка	Награда	Наказание
РО, 22 класса	59	30	15	26	16	21	4	26	22	28
ТО, 11 классов	30	5	0	25	20	37	4	27	15	63

По высказываниям учащихся можно предположить, что в классах ТО преобладают внешние мотивы — избегание наказания, желание получить похвалу и т.п. В классах РО такого рода высказывания встречаются в два раза реже, здесь более представлены высказывания, позволяющие предположить наличие внутренних мотивов учебной деятельности (УД). Заинтересованность в содержании знаний появляется в среднем у 59% учащихся классов РО (максимальное значение данного показателя 100% получено в классе с очень высоким уровнем реализации системы РО, более 50% — в 60% всех классов РО). В классах ТО максимальное значение этого суждения составляет 39%. Высказывания об учении как возможности самосовершенствования зафиксированы в среднем у 30% учащихся классов РО (максимальное значение данного показателя 80%), в классах ТО — у 15%. Ориентация на учение как совместное познание выявлена в среднем у 15% учащихся классов РО (максимальное значение данного показателя 95%), у 3% — в классах ТО (максимальное значение 50%).

Один и тот же ребенок мог одновременно высказывать несколько суждений, относящихся к разным группам, что позволяло, следовательно, предположить у него наличие и внешних, и внутренних мотивов учебной деятельности одновременно.

Для уточнения соотношения мотивов УД приводятся данные о количестве учеников раз-

личных классов, которые высказали суждения, соответствующие внутренним или внешним мотивам учебной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Количество учащихся с определенным типом мотивов учебной деятельности, %

	Мотивы		
	Внутренние	Внутренние и внешние	Внешние
РО, 22 класса	16,3	80,4	4,3
ТО, 11 классов	2,4	69,8	27,8

Число школьников, у которых не выявлены внутренние мотивы учебной деятельности, которые не видят смысла в самом учении, в классах РО в шесть раз меньше, чем в традиционных классах.

1.2. Развитие учебно-познавательного интереса

Поскольку учебно-познавательный интерес ориентирует ученика непосредственно на процесс решения содержательных учебных задач, именно он и может, при достаточном уровне развития, обеспечить полноценное протекание учебной деятельности. Уровни сформированности познавательного интереса определялись при помощи методики диагностического обучающего эксперимента А.К.Дусавицкого.

В соответствии с этой методикой учащимся предъявляется стандартизованный текст, содержащий новые сведения теоретического характера (способы этимологического анализа слов), фактические сведения (происхождение конкретных слов) и иллюстративный материал.

После создания соответствующей мотивации текст однократно прочитывался экспериментатором. Затем учащихся просили выполнить ряд заданий (придумать заголовки, составить вопросы к тексту) и ответить на несколько вопросов, подобранных для выявления развития познавательного интереса. Результаты выполнения задания оценивались в баллах:

0 — отсутствуют какие-либо проявления интереса, учащийся отказывается выполнять задание; 1 — интерес только к сюжетному материалу; 2 — интерес к отдельным, внешне занимательным фактам; 3 — интерес к фактическому материалу; 4 — интерес к взаимосвязям фактов или способам их получения; 5 — явно выраженный интерес к способам.

В табл. 3 представлены средние значения познавательного интереса в баллах и количество учащихся в процентах, проявивших интерес к способу и фактам, ориентирующихся на внешнюю занимательность материала (отдельные факты, сюжет).

Таблиця 3

	Познавательный интерес, балл	Интерес		Ориентация на заинтересованность, %
		к способу, %	к фактам, %	
РО, 22 класса	3,1	31,7	35,9	32,4
ТО, 8 классов	2,4	10,9	24,1	65,0

Средние значения показателя в баллах в классах РО составляют 3,1 и превышают соответствующие результаты традиционных классов на уровне достоверности 0,0005 (в том числе и лучших, с наличием разной степени отобранности учащихся). Учитывая практически отсутствие отбора учащихся в лучшие по результатам обследования классы РО и разный стаж и опыт работы учителей РО в этих классах, настолько большое различие в показателях развития познавательного интереса может быть объяснено принципиальными отличиями РО, направленностью его на формирование интереса к способам познания.

1.3. Развитие целеполагания

Типичной формой целеполагания в учебной деятельности младших школьников является «принятие» задачи, то есть определение цели на основе поставленного извне задания. Степень совпадения фактической цели с заданной может рассматриваться в качестве интегрального показателя сформированности этого компонента учебной деятельности.

Обучающий эксперимент предусматривал конструирование и усвоение нового понятия (падежа как формы слова) в ходе выполнения ряда заданий под руководством экспериментатора. Кроме основной (целевой), сообщалась дополнительная информация, тематически связанная с основным материалом. После беседы учащимся предлагалось выполнить задания и ответить на вопросы, позволявшие оценить осознание целевого требования задания и субъективную оценку новизны материала, воспроизвести понятие падежа.

Результаты выполнения заданий оценивались от 0 до 5 баллов (0 – полное отсутствие принятия целевого требования; 5 – полное принятие и осознание целевого требования).

Средние показатели принятия учебной задачи в классах, работающих по системе ТО, 2,3 из 5 возможных баллов. По классам РО они составляют 3,1 балла.

В группе классов РО минимальное среднее значение уровня принятия задачи составляет 2,2, то есть равно среднему по традиционным классам. Всего классов, не отличающихся от среднего показателя по традиционным классам, в группе РО только

один, и это класс, в котором система РО реализуется неполно (учитель не понимает и не принимают систему и перешел в следующем году на традиционное обучение).

1.4. Развитие контроля и оценки

Для диагностики развития умения оценить и проконтролировать свои учебные действия учащимся предлагалось определить, какой частью речи является каждое слово в продиктованном предложении. Среди частей речи есть причастие, с которым учащиеся третьего класса еще не знакомы. С помощью экспериментатора учащийся обнаруживает, что ошибся при определении этой «незнакомой» части речи. В ходе выполнения ряда заданий он должен обнаружить, что причиной ошибки явился неполноценный способ определения частей речи (постановка вопроса), и понять преимущества содержательного способа (определение набора грамматических значений слова). До и после выполнения задания ученика просят ответить на вопрос, сможет ли он справиться с этим заданием, и обосновать свой ответ. Анализ хода выполнения задания и ответов на вопросы позволяет сделать вывод о степени и уровне контроля учащимся способов своего действия (табл. 4).

Степень адекватности и обоснованности оценки (показатель «действие оценки») определялась по умению ребенка оценить свои возможности (способности) выполнить умственное действие на основании предшествующего опыта выполнения аналогичных действий (0 – полное отсутствие оценки прогностической и ретроспективной; 1 – неадекватная, необоснованная оценка; 2 – неадекватная формально обоснованная; 3 – адекватная необоснованная; 4 – адекватная формально обоснованная; 5 – адекватная содержательно обоснованная; 6 – адекватная содержательно обоснованная, с четким указанием способа действия).

Таблиця 4

Развитие контроля и оценки, %

	Действие оценки, балл	Рефлексивный контроль		Контроль внимания
		Самостоятельный	Совместный	
РО, 22 класса	3,6	31,7	26,2	42,1
ТО, 8 классов	2,3	0	3,2	72,8

1. Сформированность предметных действий

2.1. Сформированность орфографического действия

В табл. 5 приведены показатели сформированности орфографического действия. По-

казатель с условным названием «грамотность» вычислялся как количество ошибок на 100 написанных слов при написании изложения и диктанта. «Анализ частей слова» – вычислялся как процент правильно выделенных частей слова. Показатель «словообразование» определялся по правильно решенным грамматическим задачам. Правильность определения грамматических значений частей речи измерялась в процентах.

Таблица 5

Анализ сформированности орфографического действия, %

	Грамотность		Анализ частей слова	Словообразование	Определение грамматического значения
	Изложение	Диктант			
РО, 22 класса	12,4	3,1	85,5	78,4	90,8
ТО, 8 классов	19,9	5,2	67,2	23,9	77,6

По показателю «грамотность» классы РО находятся на более высоком уровне по сравнению с классами ТО как по результатам написания диктанта (РО – 3,1, ТО – 5,2 ошибки на 100 слов), так и по результатам написания изложения (РО – 12,4, ТО – 19,9, ошибок на 100 слов). При этом необходимо отметить, что грамотность классов, где система РО на уроках русского языка реализуется достаточно полно, достоверно выше средних данных по всем обследованным классам и составляет 3–5 ошибок на 100 слов, как и при написании диктанта. Намного выше в классах РО правильность определения грамматических значений частей речи – 90,8%, в классах ТО – 77,6. Причем в классах ТО учитывалась правильность определения только изученных частей речи (ряд классов не изучали наречие и числительное).

Меньше ошибок делают учащиеся классов РО и при выделении корня слова: правильно выделяют корень 85,5% школьников РО и 67 – в классах ТО.

Еще более существенные различия получены по предложенному творческому заданию «словообразование»: правильность выполнения задания в классах РО 78,4%, в классах ТО – 23,9. Причем подсчитывались по классам ТО только результаты классов, выполнявших данное задание, так как были случаи отказа со стороны учителя его выполнять, мотивированные тем, что «данная тема не проходила» (в действительности для выполнения данного задания нужно было только применить знания о частях слова). По результатам выполнения этого творческого задания учащимися РО можно сделать вывод о достаточно высоком уровне развития мышления у школьников обследованных классов РО.

2.2. Сформированность способов решения математических задач и вычислительного навыка

Сформированность способов решения задач и вычислительного навыка определялась с помощью специально разработанных контрольных работ. По степени сложности они несколько превосходят обычные контрольные работы для традиционных классов: в них включены задания поискового характера. Поэтому только учителя четырех традиционных классов согласились выполнять контрольные работы (в число согласившихся вошли два гимназических, один математический и один обычный класс).

С предложенными математическими задачами, не требовавшими составления уравнения, справились 97,8% учеников классов РО и 91,3% школьников классов ТО, согласившихся выполнять задания. С задачей, требовавшей составления уравнения, справились полностью 85% школьников из классов РО, правильно составили уравнение 95,7%, в классах ТО справились с заданием только два класса, остальные эту задачу не решили (табл.6).

Таблица 6

Сформированность способов решения математических задач, %

	Краткая запись	Правильность		Составление уравнения	Решение уравнения
		хода	вычисления		
РО, 22 класса	97,8	85,2	82,8	95,7	91,9
ТО, 4 класса	91,3	90,1	88,3	–	–

Для диагностики сформированности вычислительного навыка были предложены примеры на все действия с натуральными числами, предполагающие: а) расстановку порядка действий; б) деление многозначных чисел (сложные случаи; в) умножение, сложение и вычитание многозначных чисел в столбик. Уравнения с одним неизвестным.

Таблица 7

Сформированность вычислительного навыка, %

	Порядок действий	Правильность вычислений			Правильность решения уравнения
		+	–	:	
РО, 22 класса	93,1	90,3	85,7	84,3	78,9
ТО, 4 класса	60,8	78,5	63,2	56,7	29,5

Правильно определили расстановку порядка действий 93,1% учащихся классов РО, безошибочно произвели деление многозначных чисел в 84,3% случаев. На основании описанных результатов можно сделать вывод о достаточно высоком уровне развития мышления учащихся и сформированности способов решения задач и вычислительного навыка в классах РО. Относительно

тельно классов ТО выводы сделать в целом нельзя в связи с недостаточным количеством классов, согласившихся выполнить контрольные задания, – выполнили их только классы, в которые производился отбор учащихся.

3. Отношение к учебным предметам

Для сравнения общих тенденций предпочтения учащимися одних учебных предметов перед другими использовалась методика «составление расписания» (Г.И. Щукина, 1988). Школьникам предлагалось составить расписание уроков на неделю (на следующий учебный год). Количество уроков разрешалось менять произвольным образом. На основании результатов строились таблицы отношения каждого школьника ко всем учебным предметам. Суммировались данные по каждому классу.

В табл. 8, 9, 10 приведены показатели, характеризующие отношение к основным учебным предметам.

Таблица 8

Отношение к урокам русского языка, %

	Положительное	Положительное или нейтральное	Отрицательное или нейтральное	Отрицательное сильно выраженное
РО, 22 класса	32	40	24	5
ТО, 8 классов	23	35	24	18

Таблица 9

Отношение к урокам русской литературы (чтения), %

	Положительное	Положительное или нейтральное	Отрицательное или нейтральное	Отрицательное сильно выраженное
РО, 9 классов	49	36	15	0
ТО, 9 классов	50	34	20	6

Таблица 10

Отношение к урокам математики, %

	Положительное	Положительное или нейтральное	Отрицательное или нейтральное	Отрицательное сильно выраженное
РО, 22 класса	49	35	10	3
ТО, 8 классов	33	38	25	4

4. Развитие познавательных процессов

4.1. Теоретическое мышление и воображение

Учитывая то, что тест Равена ориентирован на поиск способа решения задач, мы сочли адекватным применение его для оценки развития теоретического мышления.

В табл. 11 приведено число учащихся, нашедших общий способ решения.

Задание «перенос способа анализа состава слова» (методика «расшифровка слов») оценивалось от 1 до 3 баллов (в зависимости от полноты и правильности ответа). В табл. 11 также приведены средние оценки в процентах от максимально возможной.

Интеллектуальная рефлексия оценивалась с помощью вопросов, которые задавались учащимся после выполнения задания (они должны были оценить, похожи задачи или нет, если да, то чем именно, – методика Максимова). Результат оценивался от 0 до 3 баллов. В таблице – средняя оценка рефлексии на класс.

Таблица 11

Развитие теоретического мышления, %

	Нахождение общего способа	Перенос способа	Интеллект + рефлексия
РО, 22 класса	22,6	78,4	40,0
ТО, 8 классов	0,8	23,9	6,2

Показатель «воображение» оценивался по рисуночному тесту «несуществующее животное» в баллах (табл. 12).

Приведены данные в процентах от максимально возможных баллов.

Таблица 12

Развитие воображения, %

РО, 22 класса	43,3
ТО, 8 классов	20,2

4.2. Память

Для оценки произвольной памяти использовалась группа показателей «запоминание учебного материала», полученных на основании изложения диагностического текста.

Качество запоминания материала (способов, фактов или сюжета) вычислялось как отношение в процентах воспроизведенной части информации соответствующего уровня к исходной.

Объем произвольной памяти оценивался по количеству воспроизведенных слов.

Объем произвольного запоминания оценивался по проценту воспроизведения основного теоретического материала, предложенного для произвольного запоминания (методика «Текст»)

Таблица 13

Развитие памяти, %

	Запоминание				
	Произвольное			Непроизвольное	
	Способы	Факты	Сюжет	Объем	Объем
РО, 22 класса	39,6	46,5	93,0	42,7	45,9
ТО, 8 классов	21,6	20,1	77,6	38,4	22,3

Сравнение показателей развития познавательных процессов в классах РО и ТО показывает, что в классах РО интенсивно формируются основы теоретического мышления и воображение. Показатели их характеристик несоизмеримы с классами ТО (например, общий способ решения найден 22,6% учащихся РО, а в классах ТО — практически 0). Очевидна взаимосвязь между развитием мышления, воображения и памяти у учащихся классов РО.

5. Совместная учебная деятельность

Наличие и значимость совместной учебной деятельности ориентировочно определялись с помощью вопросов, задаваемых в процессе игры (методики «полет на другую планету» и «неоконченные предложения»).

Анализ ответов учащихся приведен в табл. 14. В первой колонке — количество учащихся, предпочитающих учиться вместе с другими, потому что «вместе интересней думать», «другой скажет то, что ты еще не понял, и ты поймешь» и т.п.

Предпочтение совместного обучения — на основании того, что «вместе веселее», «легче», без обоснования.

Таблица 14

Распределение учащихся степени ориентации на совместной учебной деятельности, %

	Ориентация на совместное познание	Предпочтение совместного обучения	Предпочтение индивидуального обучения
РО, 22 класса	30,6	41,7	18,8
ТО, 8 классов	1,8	42,7	37,5

Как видно из табл. 14 дети классов РО ориентированы на совместное изучение в 15 раз больше, чем в классах ТО. Сначала учебное сотрудничество распространяется на межличностные отношения (показатели сплоченности классов превышают 50%).

6. Уровень сформированности коллектива и межличностные отношения в классе

Для оценки сформированности коллектива и межличностных отношений в классе исполь-

зовались показатели, полученные при проведении методики социометрии.

В первом столбце табл. 15 приведен коэффициент сплоченности группы, вычислявшийся как отношение количества взаимных выборов в группе к максимально возможному их количеству. Во втором — среднее количество отрицательных выборов, сделанных ребенком в классе. В третьем — количество группировок в классе.

Таблица 15

Уровень развития межличностных отношений (%)

	Коэффициент сплоченности	Среднее количество отрицательных выборов	Количество группировок
РО, 22 класса	0.54	1.6	2.1
ТО, 8 классов	0,33	4,0	3,3

7. Индивидуально-психологические особенности личности

Индивидуально-психологические особенности личности оценивались с помощью распространенной методики «несуществующее животное». Принимая во внимание все ее недостатки, мы все-таки сочли возможным получить с помощью этой методики чисто ориентировочные данные, не претендующие на уровень научного исследования.

В табл. 16 приведено количество детей, у которых по формальным признакам рисунка и ответов на стандартные вопросы можно предположить данную особенность личности, выраженную достаточно определенно. При возможности, данные уточнялись в беседе с учителями и ребенком.

Существенно отличаются данные об индивидуально-психологических особенностях личности детей классов РО и ТО. Показатели тревожности, агрессивности, демонстративности, наличия проблем в общении в классах РО примерно в 2 раза ниже, чем в ТО. Такое же соотношение в показателях внутреннего и внешнего контроля.

Таблица 16

Индивидуально-психологические особенности личности, %

	Тревожность	Агрессивность	Защитные реакции в отношениях с		Неуверенность	Демонстративность	Наличие проблем в общении
			детьми	взрослыми			
РО, 12 классов	23,6	31,3	9,3	14,0	12,2	17,1	25,8
ТО, 6 классов	47,8	47,0	15,0	18,8	21,6	27,2	47,7

8. Локализация контроля

Высказывания учащихся (ответы на «Неоконченные предложения») были расклассифицированы на следующие группы: с внешним контролем по отношению к субъекту вы-

сказывания (например: «Плохая отметка неприятна мне тем, что они будут ругаться, меня бьют» и т.п.); с внутренней локализацией контроля: («... мне будет стыдно, не смогу обрадоваться» и т.д.) (табл. 17).

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 поняття