

СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РОЗВИТКУ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Олександр ДУСАВИЦЬКИЙ

Copyright © 2009

У статті розглядається психологічний зміст поняття “зона найближчого розвитку дитини”, що введене свого часу Л.С. Виготським і проєктується на етап переходу від молодшого шкільного до підліткового віку в системі розвивального навчання Ельконіна – Давидова – Репкіна – Дусавицького.

Проблема наступності між початковою й основною школою в будь-якій освітній системі чітко позначена насамперед тим, що діти переходять від ситуації роботи з одним педагогом до роботи з колективом учителів. Це зовнішня сторона навчання, але вона важлива для особистості дитини. Виникає потреба налагодження взаємостосунків учня з різними педагогами, його пристосування до їхнього темпераменту, характеру, вимог, оцінок та зауважень. Крім того, змінюється зміст навчання: в основній школі навчальні предмети побудовані на теоретичній основі, що передбачає здатність учнів працювати з понятійно зорієнтованим навчальним матеріалом, його окремими масивами.

Але головні труднощі переходу з початкової в основну ланку школи все ж пов'язані з психологічними закономірностями розвитку дитини. Мовиться не просто про зміну одного періоду розвитку іншим, а про завершення молодшого шкільного віку, котре підсумовує рубіж цілої епохи – дитинства. А це вимагає перебудови системи особистісних смислів, які дозволяють надалі освоїти засоби і способи дорослих форм поведінки. Така перебудова і становить психологічний зміст підліткового віку. Водночас зміна вікових етапів не відбувається безпосередньо і прямо, а передбачає адаптацію учнів до нової соціальної ситуації розвитку, в котру вони закономірно потрапляють.

Іншими словами, констатуємо наявність суперечливого етапу відходу від дитинства і входження п'ятикласників у новий простір розвитку, який здається їм туманним і невизначеним. У сучасній системі освіти він охоплює п'ятий і частково шостий класи. Г.О. Цукерман слушно назвала його “нічийним віком”. Але саме у цей період вирішується проблема

завершення епохи дитинства й природно зароджуються дорослі форми поведінки, пов'язані із яскравим виявом самостійності й активності школярів.

Багаторічні дослідження розвитку особистості у системі розвивального навчання на всіх вікових етапах – від молодшого шкільного до юнацького віку, здійснювані на факультеті психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, дають підстави обґрунтувати певні психологічні особливості цього перехідного періоду. Вони також передбачають вирішення низки спеціальних психологічних і педагогічних завдань.

Метою розвивального навчання, як відомо, є формування самостійного суб'єкта учбової діяльності, здатного до саморозвитку. Причому основна ціль першого етапу – повне задіяння психологічних механізмів учбової діяльності, що дозволяють учням ставити перед собою учбову задачу і знаходити способи й засоби її розв'язання. Найважливішою умовою досягнення цієї цілі тут є долучення до учбової діяльності учнів базових понять, тобто тих особливих форм знання, у яких фіксується загальний спосіб побудови визначеного класу дій з досліджуваним об'єктом навчального пізнання.

При послідовній реалізації принципів розвивального навчання до кінця початкової школи (4 клас) у більшості учнів формуються засадничі механізми учбової діяльності. Це означає, що основним спонукальним і смислоутворювальним мотивом для них постає учбово-пізнавальний інтерес. Відтак вони у змозі визначати зміст наступної учбової задачі і віднайти засоби й способи її розв'язання. До того ж у них з'являється здатність свідомо контролювати свої дії і критично оцінювати їхні результати [3].

Відповідно до закономірностей формування психологічних механізмів регуляції діяльності, встановлених Л.С. Виготським, спочатку вони виникають як інтерпсихічні механізми, котрі регулюють сумісно-розподілену діяльність. Остання і є вихідною формою ефективного

учіння. Звідси зрозуміло, що становлення учня як самостійного суб'єкта учбової діяльності відбувається у процесі інтеріоризації інтерпсихічних механізмів, перетворення їх у внутрішні механізми регуляції індивідуального діяння кожного. Така інтеріоризація становить головну ціль другого етапу розвивального навчання (6–9 класи).

Однак соціальна функція учбової діяльності не вичерпується розвитком у школярів інтересів і здібностей. Саме ця діяльність є основною формою долучення дитини до системи відносин, до колективного мислення, у процесі якого привласнюються моральні цінності й соціальні норми. Тому зазначена діяльність – це сфера розвитку інтенсивного розвитку учня як особистості. Скажімо, відомо, що у процесі розв'язування учбової задачі активізується особлива проміжна форма учбової діяльності з організації співробітництва між дітьми, яка забезпечує ефективність мисленнєвого аналізу. Вона вимагає певних дій: звертання до іншого, порівняння різних позицій на основі їхнього розуміння, їхньої оцінки, щонайперше з погляду відповідності предметному аналізу. Отож співробітництво починає утверджуватися як особлива цінність у часопросторі учбової діяльності.

Діяльнісне опосередкування міжособистісних відносин стає системоутворювальним чинником, що забезпечує розвиток й особистості, й учнівського колективу. Висока задоволеність міжособистісними відносинами призводить до того, що наприкінці молодшого шкільного віку клас набуває функції референтної групи для учнів і стає основним мікросередовищем для їхнього подальшого культурного розвитку.

Важливі зміни відзначаються у сфері самосвідомості молодших школярів. У них виникають свідомі уявлення про своє "Я": виявляється здатність аналізувати вчинки, співвідносити їх із рисами своєї особистості [1]. У результаті ті основні особистісні й групові новоутворення, про які мовиться, створюють психологічне підґрунтя для переходу до наступного етапу розвитку – підліткового віку.

У дослідженнях зафіксовані два взаємозалежних вікових етапи – перехідний і власне підлітковий. Початок перехідного характеризується загостренням суперечності між потребою учня бути суб'єктом своєї діяльності й бажанням до співробітництва з однолітками. Ця криза – принципово інша, ніж та, що зазвичай властива підлітковому віку. В ній, зокрема, відсутні тенденції, які блокують розвиток і провокують агресію як компенсацію

неможливості самоствердження підлітка в основній діяльності – учбовій. Причому сама природа кризи уможлиблює спосіб її розв'язання. Загалом підтверджується гіпотеза Г. Кравцова про те, що провідною у підлітковому віці стає діяльність спілкування за предметним змістом колективної справи. Проблемою для учнів стає сам спосіб їх співробітництва як рівноправних суб'єктів, котрі ініціюють власні цілі в колективних формах учбового діяння. Утверджуючись на попередньому етапі як засіб розв'язання учбової задачі, цей спосіб стає предметом спеціальної учбово-дослідницької діяльності учнів як суб'єктів. Сутність останньої полягає у високій діалогічності цих самостійних суб'єктів, котрі актуалізують свої цілі й завдання. Однак оволодіння новим засобом розвитку – діалогом – можливе лише за умови вироблення нових цілей класного колективу, що враховують особистісні орієнтації і прагнення школярів.

Таким чином, мовиться про психологічні передумови, що характеризують перехідний період між молодшим і підлітковим віком. Причому зоною найближчого розвитку відкривається простір зустрічі минулого, сьогодення і майбутнього, насамперед в учбовій діяльності учнів. Зокрема, образ майбутнього, який відображає зміст нового етапу розвитку, повинен виникнути перед наступниками як спеціальна дослідницька задача, способи розв'язання якої можуть бути знайдені й утілені в реальних індивідуальній і колективній діяльності. Прикладом постановки такої задачі, вираженої у формі питання, є пропозиція п'ятикласникам самостійно визначити зміст подальшого вивчення навчального предмета – математики або мови – в основній школі. Тоді прийняття учбової задачі забезпечується наявністю пізнавального мотиву в учнів та актуалізацією їхнього особистісного змісту розвитку за межами молодшого шкільного віку.

Результатом міжгрупового діалогу здебільшого є висновок, що неможливо розв'язати задачу про шляхи вивчення математики без попереднього узагальнення всієї повноти знань про цей предмет. Засобом розв'язку такої проміжної задачі виявляється систематизація отриманих знань учнями в початковій школі. Важливо, що ця задача сприймається ними як нова, мотиваційно обґрунтована та особистісно значуща. Її розв'язання вимагає рефлексії усієї системи здобутих раніше знань, їх наявності в узагальненій моделі. Обговорення результатів колективної роботи школярів приводить до виокремлення двох взаємозалежних змістів

отриманих знань: по-перше, вони важливі для вирішення визначеного класу математичних задач, і, по-друге, – для навчання інших цим знанням.

Однак, як показує аналіз, для здійснення педагогічної діяльності (навчання іншого) учню потрібно розв'язати ще одну задачу – здійснити рефлексію технології привласнення знань в учбовій діяльності. Результатом такої рефлексії, здійснюваної в колективних та групових формах, є виділення й осмислення учнем самої структури учбової діяльності, змісту поняття “учбова задача”, а також розмежування етапів її розв'язування як психодидактичної реальності. Пробами безпосереднього навчання молодших школярів розв'язкам окремих задач п'ятикласниками завершується освоєння ними системи знань, отриманих у початковій школі, що вказують на достатню глибину розуміння.

Для прикладу, високий мотиваційний потенціал виконаної рефлексивної роботи наочно відображений в описі учнем своїх досягнень у цьому перехідному періоді (*клас педагога О.М. Кондратюк*): “У п'ятому класі я досяг того, що хотів у третьому. Я довідався, що таке фонема. А довідавшись про це, хочу дізнатися більшого. Ще у третьому класі я хотів розвідати про різні способи перевірки у різних частинах слова й мови. І це теж було досягнуто після повторення. У мене все виходить у писанні й мовленні – і чергування, і перевірка. Я добре знаю, чи потрібен м'який знак наприкінці слова. І тепер я все це можу робити легко. Ось чого я досяг. І якщо щось пропустив, то знаю, як себе перевірити. Тепер я можу навчити іншого тому, що знаю сам”. (*У роботі учня у вільній формі зображена узагальнена модель фонемного аналізу з усіма її характеристиками.*)

Дитина вперше стає повноцінним суб'єктом своїх індивідуальних освітніх діянь, яка є реальним проявом феномена дорослості у школярів молодших класів. Перед нею розкривається соціальна функція учбової й педагогічної діяльності, усвідомлюються їх цілі й засоби, що відображають особистісні інтереси. Водночас навчання іншого сприймається як вихід у новий простір розвитку. Зміст останнього самоорганізується як самовизначення у спілкуванні й побудові нових видів навчально-пізнавальної роботи.

Отже, минуле знаходить своє вираження у переживанні завершення епохи дитинства. Але це переживання не пов'язане з гіркотою втрати своєї захищеності й безтурботності, як це відбувається з молодшими підлітками у традиційній системі навчання. Навпаки, в учнів виникає почуття сили і впевненості у своєму

подальшому розвитку, оскільки створюються засадничі передумови для виходу в часопростір майбутнього.

У другій половині перехідного періоду майбутнє постає перед учнями як можливість самореалізації у безмежному процесі пізнання світу, вони долучаються до подальшого розвитку в освоєнні нових понятійних знань. Таке завдання може бути особистісно прийняте тільки після змістовної рефлексії попереднього освоєння понятійного змісту в початковій школі. На цьому діяльнісному тлі аналіз і зіставлення реальних програм та підручників шостого й наступних класів приводить учнів до розуміння принципової варіативності, неканонічності нових знань. Установлюючи їхній зв'язок з уже освоєними, вони визначають можливість і доцільність їхнього подальшого вивчення. У груповому діалозі обґрунтовується особистісна позиція кожного, відбувається усвідомлений вибір приналежності до групи як суб'єкта колективної учбової діяльності. Прикладом визначення стратегії навчання математиці в основній школі є судження школярів, висловлені ними після групової дискусії.

<...> “Урок математики був суперечливим. Одна група доводила потребу вивчення геометрії. Але їхні докази не переконали нашу групу, що геометрія зараз важливіше, ніж вивчення простих дробів. Ще одна група наполягала на вагомості вивчення історії математики. Саме в історії вони бачили логіку її розвитку. Довідавшись про історію математики, ми посправжньому зрозуміємо, що таке корінь, прості дробі”.

“Урок був дуже цікавим. Пролунало багато версій. Але більшість схилилася до першочергової важливості вивчати дробі”.

“Нам видається, що найбільш значущим розділом математики є геометрія. Ми обговорили, що вже знаємо про геометрію: наприклад, квадрат – плоска фігура, а куб – об'ємна. Геометрія – наступний розділ підручника”.

“Я вважаю, ми повинні вивчати прості дробі, тому що вони часто застосовуються на практиці”. <...>

Вартою уваги у цій дискусії є система доказів учнів про принципову варіативність вивчення математики, реальну можливість вибору подальшого шляху розвитку. Отож впровадження зазначених принципів організації учбової діяльності у перехідному періоді при навчанні іншим дисциплінам та в позаучбовій роботі дозволяє забезпечити вирішення завдань найближчого розвитку учнів при входженні у підлітковий вік.

Привертає увагу гострий інтерес школярів до джерел історичної інформації, історія взагалі. Особливо виразно він виявляється в учнів 6–7 класів розвивального навчання. Є підстави вважати, що такий інтерес виникає як наслідок формування індивідуального суб'єкта учбової діяльності, як відображення способів конструювання нових учбових задач, розв'язування яких можливе лише шляхом дослідження умов походження предметів, об'єктів, сутностей.

У будь-якому разі саме у підлітковому віці, слідом за перехідною формою, утворюються сприятливі передумови для становлення нового типу свідомості – історичного. Він є основним засобом формування світогляду, що постає перед учнями у своїх системних характеристиках – соціокультурних, географічних, економічних, політичних – у процесі історичних змін. Відтак у школярів з'являється можливість виробити справді цілісне уявлення про світ і про самих себе, що дозволяє на наступному віковому етапі, в юнацькому віці, усвідомлено розв'язати більш складну проблему – вибору життєвого шляху.

1. Дусаविцький А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 204 с.
2. Дусаविцький А.К. Развивающее образование: теория и практика. – Харьков: ХНУ, 2002. – 172 с.
3. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. – М., 1998. – 214 с.

АННОТАЦИЯ

Дусаविцький Александр.

Социальная ситуация развития как объект психологического анализа.

В статье рассматривается психологическое содержание понятия “зона ближайшего развития ребенка”, введенного в свое время Л.С. Выготским, которое проектируется на этап перехода от младшего школьного к подростковому возрасту в системе развивающего обучения Эльконина – Давыдова – Репкина – Дусаविцького. Утверждается, что в последнем случае создаются предпосылки и психодидактические условия расширения индивидуальных зон ближайшего развития младших подростков, которые открывают в ходе их учебной деятельности своеобразное пространство встречи прошлого, настоящего и будущего в контексте рефлексивного сознания.

RESUME

Dusavytskyi Olexander.

Social Situation of Development as Object of Psychological Analysis.

In the article the psychological content of the notion “zone of near development of a child” introduced at its time by L.S. Vygotskiy which is projected on the stage of transfer from junior school to underage in the system of developing training be Elkonin – Davydov – Repkin – Dusavytskyi is considered. It is stated that in the last case the preconditions and psychodidactic conditions of expanding of individual zones of near development of junior under-ages which open during their educational activity some peculiar space of meeting of the past, present and future in the context of conciseness in the process of reflection.

Надійшла до редакції 28.08.2009.

21–22 жовтня 2009 року в м. Києві відбудеться Третій Міжнародний конгрес «УКРАЇНЬСЬКА ОСВІТА У СВІТОВОМУ ЧАСОПРОСТОРИ»

Обговорюється проблема: «Українознавство і реформування освіти в Україні»

Метою Конгресу буде вироблення пропозицій щодо стратегії та політики розвитку національної освіти в Україні, шляхів і засобів їх реалізації.

Планується робота за напрямками:

1. Українознавство і трансформація змісту національної освіти та виховання.
2. Національно-гуманістичні орієнтири освітньо-виховного процесу в дошкільних, середніх та позашкільних навчальних закладах.
3. Стан, проблеми, перспективи розвитку вищої освіти в Україні.
4. Українознавство у ВНЗ. Українознавчі центри і кафедри українознавства: концепція, структура, зміст.
5. Модернізація системи управління освітою: проблеми підготовки педагогічних кадрів. Інститути післядипломної педагогічної освіти в українському науково-освітньому просторі. Підготовка кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру і докторантуру.
6. Інноваційні технології в освіті. Проблеми оцінювання якості освіти.
7. Українознавча спрямованість державних стандартів, програм, підручників для ЗНЗ та ВНЗ України.
8. Стратегії мовної освіти в Україні.
9. Українське шкільництво за кордоном. Діяльність українознавчих центрів у діаспорі.

Сподіваємось на Вашу участь у роботі Міжнародного конгресу. Заявки потрібно надіслати до 10 вересня 2009 року.

1. У **заявці** просимо повідомити: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, навчання, назву ВНЗ, наукової чи державної установи, школи, факультету, кафедри, науковий ступінь, вчене звання, посаду, адресу, телефон (домашній і службовий), а також тему доповіді чи повідомлення, назву секції.
2. Оргкомітет планує опублікувати **Тези доповідей** учасників Конгресу до початку його роботи. Отже, необхідно разом із заявою подати тези доповіді (на папері та електронних носіях) обсягом 2,5 сторінки (4500 друкованих знаків із пробілами), через 1,5 інтервали, 14 кегель, поля 2 см з усіх сторін. Тези будуть публікуватися в авторській редакції.
3. За матеріалами Конгресу передбачається опублікування журналу «Українознавство» та «Збірника наукових праць НДІУ» (фахові видання з історичних та філософських наук). **Наукові статті** (на папері та електронних носіях), написані згідно з вимогами до публікацій у журналі «Українознавство» або «Збірнику наукових праць НДІУ» (на вибір авторів) необхідно передати відповідальним працівникам оргкомітету під час роботи Конгресу. (Назви в тезах доповідей та в наукових статтях можуть відрізнятись).

Заявки, тези, статті надіслати на адресу: 01135, м. Київ, вул. Ісаакяна, 18, Науково-дослідний інститут українознавства МОН України, Ярошинському О.Б.

Контактний телефон: (044) 238-08-64 – приймальня; 236-01-28 (внутр. 118) – Ярошинський О.Б., тел./факс (044) 236-01-02; e-mail: yarosch@rambler.ru, yaob@rius.kiev.ua

Оргкомітет