

Развивающее и традиционное образование: эффекты в личностном развитии старшеклассников

В.И. Моросанова,
кандидат психологических наук,
Е.А. Аронова

Статья посвящена переосмыслению учебных и воспитательных целей образования в современных социальных условиях. В исследовании предпринята попытка оценки опыта системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Выявлены основные эффекты личностного развития старшеклассников, обучающихся по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Ключевые слова: система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, готовность к самоопределению, саморегуляция, субъект учебной деятельности.

Современная ситуация в сфере общего образования характеризуется продолжающимися дискуссиями относительно его основных целей и задач. Многими учеными и специалистами признается существование кризиса общего образования (как в России, так и за рубежом), который проявляется, прежде всего, в несоответствии достигаемых результатов обучения и воспитания ожиданиям общества. Во многом это связано со значительными изменениями, происходившими в самом обществе в конце XX – начале XXI в.

Важной характеристикой современного социума В.В. Рубцов считает стремительный распад существующих социальных институтов, интенсивное формирование новых типов общностей и деятельностей, их социальное оформление и наложение друг на друга, а в итоге формирование принципиально нового многомерного социального пространства. По его мнению, жизненное противоречие современного человека состоит в конструктивном переходе от плос-

кого, одномерного существования по принадлежности к определенному типу деятельности и соответствующей социальной общности к многомерному бытию [11]. Эффективная жизнедеятельность в таком обществе подразумевает соответствующее развитие личности: наличие способности к осуществлению и координации различных видов деятельности и себя в них.

Это означает необходимость переосмысления учебных и воспитательных целей образования в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений и навыков к созданию психолого-педагогических условий для формирования таких «компетентностей» (общих способностей) школьников, которые обеспечивали бы их готовность к личностному, профессиональному и социальному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. В психологическом отношении мы в первую очередь должны говорить о способности учащихся к рефлексивному и ответственному поведению, к проектиро-

ванию и осознанному построению (произвольной регуляции) своей познавательной и социальной активности.

Для более глубокого понимания той ситуации, которая сложилась на сегодняшний день в образовании, и построения программ его модернизации необходима в том числе психологическая оценка различных образовательных систем с позиции личностных и субъектных новообразований учащихся на пороге окончания школы. Мы предприняли попытку оценить опыт системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, являющейся, наряду с системой Л.В. Занкова, единственной государственной инновационной программой, и сравнить ее достижения в отношении личности выпускников с результатами традиционного образования.

Попытки выработать обоснованную систему критериев, которая могла бы служить инструментом оценивания развивающих эффектов образовательной системы, осуществлялись разными исследователями и ранее (А.А. Волочков, 1999; А.Ю. Агафонов, 2000, и др.). Однако сравнительные исследования проводились в основном на этапе окончания учащимися младшей или подростковой школы, непосредственно после прохождения ими соответствующих программ. Эффекты образовательных систем в становлении личностного потенциала старшеклассников мало изучены.

В своем исследовании мы руководствовались следующими принципами. Во-первых, основным критерием содержательной оценки образовательной среды школы является то, в какой мере та или иная модель образования или воспитания соответствует конкретному ребенку и развивает его сущностные силы [9]. Во-вторых, исследовать необходимо те личностные новообразования, которые значимы для данного возраста.

В связи с окончанием школы таким новообразованием является готовность к самоопределению (Л.И. Бершедова, И.В. Дубровина, Н.Н. Толстых). Для этого у молодого человека должна возникнуть мотивация к занятию новой социальной позиции, сложиться дифференцированная система ценностных ориентаций и способность к

творческому построению жизненных смыслов, возникнуть представление об индивидуальном пространстве возможностей во временной перспективе. Также ему необходимо соотнести свои желания с адекватным «образом Я» (в обобщенном смысле «Я-концепцией»). Этот многогранный и сложный процесс может быть успешен только при условии, что у молодого человека сложилась развитая функциональная структура процесса саморегуляции.

Осознанная саморегуляция понимается нами (вслед за О.А. Конопкиным, 1980) как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека, связанной с инициацией, построением, поддержанием и управлением разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. Как известно, наличие отчетливых жизненных намерений, стремлений не всегда приводит к реальным шагам по их осуществлению. Поэтому конкретный процесс саморегуляции существует лишь в единстве структурно-функционального и содержательно-психологического аспектов. Личностные смыслы, ценностные ориентации, мотивационные тенденции, характер самоотношения задают ту необходимую живую ткань, регулирующая роль которой может быть выявлена через соотнесение с аспектом функциональной структуры.

Таким образом, мы предполагаем, что развивающий эффект новых форм образования наиболее ярко должен проявиться при сравнении развития индивидуальной саморегуляции в ее взаимосвязях со структурой самосознания у старшеклассников.

Общепринятым мнением психологов и педагогов можно считать то, что, в принципе, любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей мышления и личности. Специфика точки зрения на развивающее обучение Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова заключается в том, что развивающим называется только тот тип обучения, который соотносим с определенным возрастным этапом (в данном случае с младшим школьным возрастом) и нацелен прежде всего на развитие у школьников теоретического мышления и творчества

как основы личности. При усвоении теоретических знаний в процессе учебной деятельности у младших школьников формируются такие компоненты теоретического мышления, как рефлексия, анализ, содержательное обобщение, планирование. Предполагается, что лишь на основе такого мышления подростки в дальнейшем могут успешно овладевать различными сферами культуры [13].

Одним из фундаментальных понятий теории развивающего обучения является понятие субъекта учебной деятельности. В качестве компонентов учебной деятельности разработчики выделяют:

учебно-познавательный интерес – творческое отношение к общему способу решения задач;

целеполагание – способность самостоятельно формулировать познавательную цель;

систему учебных действий – способность выводить новый способ решения задач из принципа, а не из модификации известного, где существенным этапом является *моделирование*;

действие контроля – способность самостоятельно находить ошибки, вызванные несоответствием схемы и условий задачи, и вносить коррективы в схему;

действие оценки – способность самостоятельно оценить свои возможности решения задачи до начала ее решения.

В процессе обучения особое внимание уделяется созданию «ситуаций успеха» и формированию мотивации достижения успеха, что способствует возникновению чувства самоуважения. Создаются условия для рефлексивной оценки учащимися своих действий.

В процессе исследования мы предполагали ответить на следующие вопросы:

- насколько цели в сфере мышления, поставленные авторами и разработчиками системы развивающего обучения, реализуются в личностной сфере и развитии школьников как субъектов деятельности;

- насколько осознанность и ответственность при выполнении учебных заданий могут иметь эффекты в старшем школьном возрасте при выборе школьниками способов поведения и жизненного пути;

- насколько существенны различия в развитии личностного и субъектного потенциалов старшеклассников, обучавшихся в начальной школе по системам традиционного и развивающего образования, и в этом смысле насколько достигаются поставленные разработчиками системы развивающего обучения (РО) цели образования.

Методы и организация исследования

В качестве испытуемых в исследовании принимали участие ученики десятых классов системы традиционного образования (ученики ТО) Москвы (школы №1579 и 1222 с углубленным изучением иностранных языков) и ряда школ Красноярска. Ученики красноярских школ составили две выборки. Первая выборка – ученики ТО, вторая – школьники, обучавшиеся в начальной школе по системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, которых мы будем называть «ученики РО», хотя во второй ступени они обучались по программам традиционного обучения (гимназия №1 «Универс» – ученики РО и ТО; гимназия №3 с углубленным изучением английского языка – ученики РО; школа №97 – ученики РО и ТО; школа №22 – ученики РО и ТО; школа №10 с углубленным изучением математики – ученики ТО). Всего выборка составила около 300 человек, из них около 100 человек – ученики РО, около 100 человек – ученики ТО Красноярска и около 100 человек – ученики ТО Москвы. Всего в исследовании участвовало 150 юношей и 192 девушки.

Для исследования и диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции использовался опросник В.И. Моросановой «ССП-М» [9]. В этот опросник входят шесть шкал, в соответствии с основными регуляторными процессами: *планирования* – потребности и способности строить реалистичные, детализированные планы, самостоятельно выдвигать и удерживать цели деятельности; *моделирования* – способности выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что является основой адекватности действий ситуации; *программирования* – потребности и способности продумывать способы своих действий для достижения намеченных целей;

оценки результатов – развитости и адекватности самооценки, сформированности субъективных критериев оценки успешности достижения результатов и регуляторно-личностных свойств; *гибкости* – способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий; *самостоятельности* – автономности в организации активности, способности самостоятельно планировать, организовывать и контролировать работу по достижению целей. *Общий уровень саморегуляции* характеризует осознанность и взаимосвязанность регуляторных процессов в общей структуре индивидуальной регуляции.

Для исследования мотивации старшеклассников, в частности мотивационных тенденций личности, использовался адаптированный Т.В. Корниловой «Список личностных предпочтений» А. Эдвардса [5]; для изучения «Я-концепции» – методика изучения самоотношения А.А. Бодалева, В.В. Столина [10]; для изучения стремления к самоактуализации – вопросник САМОАЛ Л.Я. Гозмана [7]; для изучения представлений о временной жизненной перспективе – компьютерная методика изучения жизненных планов Life Line

(Е.И. Головаха, А.А. Кроник) [6]; для диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности – метод нелинейного изучения ценностей С.С. Бубновой [1].

Изучение характера связей компонентов самосознания и саморегуляции произвольной активности проводилось с использованием дисперсионного анализа. Составлялись показатели четырех групп испытуемых: учеников РО (Красноярск), учеников ТО (Красноярск), учеников ТО (Москва) и совокупной выборки из старшеклассников Красноярска и Москвы, обучавшихся по системе традиционного обучения (совокупная выборка ТО).

Результаты исследования

Статистический анализ был выполнен с помощью пакета статистических программ «Statistica 6.0. for Windows».

1. Проанализируем результаты сравнения старшеклассников, обучавшихся в рамках разных образовательных систем – развивающей и традиционной (ученики РО и совокупная выборка ТО, ученики РО и ученики ТО Красноярска) по отдельным компонентам *саморегуляции* и *самосознания*.

Для сравнения показателей применялся t-критерий Стьюдента.

Таблица 1
Показатели регуляции учеников РО (107 человек) и совокупной выборки ТО (182 человека), РО и ТО Красноярска (97 человек)

| Показатели | РО | | Совокупная ТО | | t-критерий | ТО | | t-критерий |
|-------------------|------------------|------------------------|------------------|------------------------|------------|------------------|------------------------|------------|
| | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | Среднее значение | Стандартное отклонение | |
| Планирование | 5,39 | 1,99 | 5,03 | 1,9 | 1,52 | 5,07 | 2,01 | 1,14 |
| Моделирование | 5,07 | 1,78 | 5,1 | 1,83 | -0,18 | 4,67 | 1,75 | 1,6 |
| Программирование | 5,95 | 1,59 | 5,71 | 1,56 | 1,25 | 5,68 | 1,63 | 1,21 |
| Оценка результата | 5,3 | 1,62 | 5,08 | 1,59 | 1,11 | 5,04 | 1,59 | 1,14 |
| Гибкость | 7,26 | 1,53 | 6,71 | 1,77 | 2,69** | 6,57 | 1,69 | 3,08** |
| Самостоятельность | 5,79 | 1,98 | 5,5 | 2,13 | 1,16 | 5,41 | 2 | 1,37 |
| Общий уровень | 30,18 | 5,23 | 28,47 | 5,13 | 2,72** | 28,1 | 5,25 | 2,82** |

Примечание. Уровень статистической значимости: ** – при $p < 0,01$.

Как видно из табл. 1, значимые различия между выборками РО и совокупной выборкой ТО обнаруживаются по показателям регуляторной гибкости и общего уровня саморегуляции (более высокие показатели мы наблюдаем у учеников РО). Подтверждение этих данных было получено при сравнении РО и традиционного обучения школьников Красноярска.

Теперь рассмотрим результаты дисперсионного анализа по каждому из исследуемых компонентов самосознания.

Показатели мотивационных тенденций не обнаружили никаких значимых различий в группах РО и совокупной выборки ТО (см. табл. 2). Однако выявилась некоторая тенденция к большей выраженности мотивации достижения в выборке РО по сравнению с совокупной выборкой ТО. Эта тенденция выразилась в значимых различиях при сравнении выборки РО и ТО Красноярска.

По другому компоненту самосознания – самоотношению (см. табл. 3) выборка учеников РО продемонстрировала значительно более высокие баллы, чем совокупная выборка учеников ТО по интегральному показателю самоотношения, а также по нескольким другим показателям самоотношения. Из четырех обобщенных показателей самоотношения значимые различия выявились по трем из них – самоуваже-

нию, ожиданию положительного отношения других и самоинтересу. Из семи основных показателей значимые отличия обнаружены по двум из них – более высокие результаты показала выборка РО по показателям самоуверенности и ожиданию отношения других.

При сравнении двух выборок красноярских школьников подтвердились указанные выше значимые различия. Кроме того, добавились различия еще по двум основным показателям – саморуководству и самоинтересу.

Теперь рассмотрим результаты диагностики стремления к самоактуализации (см. табл. 4). Значимые отличия в показателях группы РО и совокупной группы ТО выявились по одной переменной – «ориентации во времени», что означает большую способность школьников РО жить настоящим, не сравнивая актуальный момент с прошлыми радостями и не обесценивая его предвкушением грядущих успехов. При сравнении выборки РО с ТО Красноярска помимо показателя «ориентация во времени» проявились и другие значимые отличия в следующих переменных: более высокий балл у школьников РО по шкале ценностей самоактуализирующейся личности – истины, красоты, целостности, совершенства и т.д., потребности в познании – бес-

Таблица 2
Показатели мотивационных тенденций учеников РО (106 человек) и совокупной выборки ТО (162 человека), РО и ТО Красноярска (89 человек)

| Показатели | РО | | Совокупная ТО | | t-критерий | ТО | | t-критерий |
|----------------------|------------------|------------------------|------------------|------------------------|------------|------------------|------------------------|------------|
| | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | Среднее значение | Стандартное отклонение | |
| Мотивация достижения | 7,77 | 2,37 | 7,22 | 2,43 | 1,77 | 6,96 | 2,44 | 2,28* |
| Любовь к порядку | 4,85 | 2,64 | 4,94 | 2,70 | -0,26 | 5,20 | 2,37 | -0,94 |
| Автономность | 8,46 | 2,28 | 8,63 | 2,44 | -0,56 | 8,49 | 2,43 | -0,24 |
| Самопознание | 6,99 | 2,69 | 7,08 | 2,64 | -0,26 | 7,11 | 2,45 | -0,10 |
| Доминирование | 7,58 | 2,55 | 7,23 | 2,76 | 0,99 | 7,62 | 2,57 | -0,46 |
| Чувство вины | 5,88 | 3,02 | 6,35 | 2,79 | -1,26 | 6,46 | 2,63 | -1,34 |
| Выносливость | 6,04 | 2,27 | 6,10 | 2,70 | -0,17 | 6,06 | 2,72 | 0,48 |
| Агрессивность | 8,49 | 2,03 | 8,41 | 2,16 | 0,27 | 8,04 | 2,15 | 1,02 |

Примечание. Уровень статистической значимости: * – при $p < 0,05$.

Таблица 3

Показатели самооотношения учеников РО (101 человек) и совокупной выборки ТО (177 человека), РО и ТО Красноярска (101 человек)

| Показатели | РО | | Совокупная ТО | | t-критерий | ТО | | t-критерий |
|---|------------------|------------------------|------------------|------------------------|------------|------------------|------------------------|------------|
| | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | Среднее значение | Стандартное отклонение | |
| S Интегральный показатель | 19,47 | 4,11 | 18,29 | 4,45 | 2,17* | 18,11 | 4,43 | 2,26* |
| I. Самоуважение | 9,90 | 2,40 | 8,91 | 2,79 | 2,61** | 8,59 | 2,78 | 2,12* |
| II. Аутосимпатия | -10,00 | 2,86 | 9,70 | 2,90 | 0,72 | 9,90 | 3,11 | 0,20 |
| III. Ожидание положительного отношения других | 10,38 | 1,69 | 9,59 | 2,22 | 2,67** | 9,06 | 2,20 | |
| IV. Самоинтерес | 6,75 | 1,06 | 6,19 | 1,56 | 2,74** | 6,06 | 1,58 | 4,12* |
| Самоуверенность | 6,10 | 1,49 | 5,50 | 1,76 | 2,90** | 5,31 | 1,90 | 3,30 |
| Ожидание отношения других | 6,27 | 1,39 | 5,82 | 1,54 | 2,39* | 5,51 | 1,58 | |
| Самопримятие | 5,30 | 1,72 | 5,18 | 1,46 | 0,63 | 5,06 | 1,54 | 3,59* |
| Саморуководство | 4,15 | 1,05 | 3,88 | 1,35 | 1,75 | 3,79 | 1,30 | 1,03 |
| Самообвинение | 3,68 | 1,60 | 3,54 | 1,72 | 0,70 | 3,46 | 1,79 | 2,14* |
| Самоинтерес | 5,96 | 1,22 | 5,65 | 1,49 | 1,78 | 5,54 | 1,42 | 2,23* |
| Самопонимание | 2,71 | 1,26 | 2,71 | 1,40 | 0,04 | 2,82 | 1,33 | -0,60 |

Примечание. Уровень статистической значимости: * – при $p < 0,05$, ** – при $p < 0,01$.

корыстной жажды нового, стремления к творчеству или креативности и по интегральному показателю стремления к самоактуализации.

Обратимся к результатам диагностики временной перспективы и жизненных планов (см. табл. 5). Из 41 показателя, характеризующего восприятие собственной временной перспективы в прошлом, настоящем, будущем и в целом, значимые различия обнаружались только по показателю событийной насыщенности линии жизни в целом. Выборка РО показала более высокие баллы по сравнению с совокупной выборкой ТО. По остальным показателям значимых различий нет.

При сравнении двух красноярских выборок добавились показатели, по которым видны значимые различия. Ученики РО обнаружили более высокие баллы по показателю рациональности отношения к настоящему, будущему и в целом. Этот показатель указывает на степень соответствия средств достижения целей предполагаемым результатам собственных действий. Как пишут авторы методики, рациональ-

ный человек умеет «поймать попутный ветер» и «убережся от встречного», его действия осмысленны и целесообразны. Кроме того, старшеклассники ТО Красноярска демонстрируют большую внутреннюю конфликтность временной перспективы в целом, что говорит о восприятии ими жизненного пути скорее как трудного, чем легкого, «с попутным ветром».

Для исследования ориентации учеников развивающего и традиционного образования на значимые ценности нами был использован метод кластерного анализа.

Исходные данные по ценностным ориентациям были представлены в виде ранговых мест соответствующих ценностей для каждого испытуемого – чем меньше ранговое значение ценности, тем она более важна для человека.

Кластерный анализ был проведен на следующих выборках: выборка РО, совокупная выборка ТО, выборка ТО Красноярска.

Нами было использовано несколько методов кластеризации (Single Linkage, Complete Linkage, Ward's method). В результате мы получили три устойчивых кла-

Таблица 4

Показатели самоактуализации учеников РО (107 человек) и совокупной выборки ТО (162 человека), РО и ТО Красноярска (89 человек)

| Показатели | РО | | Совокупная выборка ТО | | t-критерий | ТО | | t-критерий |
|-------------------------------|------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------|------------------|------------------------|------------|
| | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | Среднее значение | Стандартное отклонение | |
| Ориентация во времени | 8,44 | 2,67 | 7,69 | 2,71 | 2,25* | 7,21 | 2,62 | 3,23** |
| Ценности самоактуализации | 8,51 | 2,29 | 8,25 | 2,41 | 0,89 | 7,57 | 2,09 | 2,98** |
| Взгляд на природу человека | 7,29 | 2,61 | 7,00 | 2,91 | 0,83 | 6,91 | 2,92 | 0,96 |
| Потребность в познании | 8,75 | 2,26 | 8,29 | 2,35 | 1,60 | 8,07 | 2,28 | 2,07* |
| Креативность | 8,62 | 2,34 | 8,41 | 2,41 | 0,72 | 7,78 | 2,03 | 2,67** |
| Автономность | 7,89 | 2,61 | 7,76 | 2,57 | 0,40 | 7,65 | 2,42 | 0,65 |
| Спонтанность | 6,59 | 2,67 | 6,86 | 2,64 | -0,83 | 6,46 | 2,55 | 0,34 |
| Самопонимание | 7,89 | 2,70 | 7,57 | 2,41 | 1,04 | 7,69 | 2,39 | 0,56 |
| Аутосимпатия | 7,86 | 2,75 | 7,77 | 2,66 | 0,26 | 7,91 | 2,49 | -0,13 |
| Контактность | 7,88 | 2,62 | 7,42 | 2,45 | 1,47 | 7,53 | 2,54 | 0,93 |
| Гибкость в общении | 7,78 | 2,46 | 7,45 | 2,18 | 1,14 | 7,38 | 2,25 | 1,17 |
| Стремление к самоактуализации | 53,60 | 10,04 | 51,98 | 8,37 | 1,43 | 50,21 | 7,09 | 2,67** |

Примечание. Уровень статистической значимости: * – при $p < 0,05$; ** – при $p < 0,01$.

стера по каждой исследуемой группе, причем эти кластеры совпали по своему составу. Так, в первый кластер во всех группах вошли ценности любви к близким и общения. Эти ценности имеют самые высокие ранговые места, поэтому мы назвали их предпочитаемыми. Во второй кластер вошли ценности высокого социального статуса и управления людьми; признания, уважения и влияния на окружающих и высокого материального благосостояния. Эти ценности имеют средние ранговые места, поэтому мы их назвали средними по значимости. И в третий кластер вошли ценности поиска и наслаждения прекрасным; помощи и милосердия к другим людям; познания нового в мире, природе, человеке; активности по отношению к событиям в обществе. Эти ценности имеют наиболее низкие ранговые места, поэтому были охарактеризованы нами как малозначимые.

Поскольку кластерный анализ на исследуемых выборках не показал различия в

ценностных ориентациях, мы провели дополнительную кластеризацию на выборке школьников ТО Москвы.

Важным отличием оказалось то, что для этих испытуемых в группу предпочитаемых ценностей вошла также ценность помощи и милосердия к другим людям. Группа средних по значимости ценностей оказалась в таком же составе, а в группе малозначимых ценностей остались все остальные ценности.

Поскольку во всех четырех группах в первый кластер неизменно входят ценности любви и общения, то можно предположить, что ориентация на те или иные ценности в большей степени зависит от возрастной группы испытуемых, чем от каких-либо иных факторов.

Фактор образовательной системы в данном случае не обнаружил своего влияния, так как кластеры ценностей учеников РО, совокупной выборки ТО и ТО Красноярска совпали по своему составу.

Таблица 5

Некоторые показатели временной перспективы (Life Line) учеников РО (83 человека) и совокупной выборки ТО (133 человека), РО и ТО Красноярска (65 человек)

| Показатели | РО | | Совокупная выборка ТО | | t-критерий | ТО | | t-критерий |
|----------------------------|------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------|------------------|------------------------|------------|
| | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | Среднее значение | Стандартное отклонение | |
| Насыщенность прошлого | 26,09 | 23,76 | 22,23 | 23,39 | 1,17 | 24,20 | 25,41 | 0,47 |
| Насыщенность настоящего | 37,17 | 14,26 | 36,24 | 13,41 | 0,48 | 34,73 | 14,82 | 1,02 |
| Насыщенность будущего | 36,26 | 23,15 | 41,53 | 23,17 | -1,63 | 41,06 | 23,81 | -1,24 |
| Насыщенность в целом | 26,37 | 14,59 | 21,17 | 10,20 | 3,08* | 18,20 | 9,42 | 3,92* |
| Конфликтность в прошлом | 13,82 | 25,55 | 14,81 | 27,29 | -0,27 | 16,79 | 28,58 | -0,67 |
| Конфликтность в настоящем | 12,07 | 22,06 | 14,34 | 23,61 | -0,70 | 18,90 | 26,56 | -1,71 |
| Конфликтность в будущем | 13,42 | 25,95 | 13,30 | 23,94 | 0,04 | 18,54 | 28,68 | -1,14 |
| Конфликтность в целом | 8,71 | 12,46 | 10,86 | 14,20 | -1,13 | 14,06 | 16,59 | -2,24* |
| Рациональность в прошлом | 71,06 | 16,74 | 69,92 | 17,58 | 0,47 | 68,53 | 19,37 | 0,85 |
| Рациональность в настоящем | 68,64 | 14,88 | 66,75 | 13,81 | 0,95 | 63,48 | 14,87 | 2,09* |
| Рациональность в будущем | 77,02 | 14,81 | 73,63 | 15,18 | 1,61 | 71,58 | 16,94 | 2,08* |
| Рациональность в целом | 70,35 | 11,58 | 68,03 | 10,83 | 1,49 | 65,00 | 10,86 | 2,87** |

Примечание. Уровень статистической значимости: * – при $p < 0,05$; ** – при $p < 0,01$.

Однако нами было обнаружено, что для школьников Москвы высокосзначимой является ценность помощи и милосердия к другим людям. Полученный факт нуждается в дополнительном исследовании, но можно предположить, что старшеклассники Москвы более, чем старшеклассники в регионах, чувствуют необходимость в помощи и милосердии из-за нехватки соответствующего отношения в окружающем их социуме. В данном случае социокультурный фактор, по-видимому, оказывает более существенное влияние на формирование ценностных ориентаций, чем фактор образовательной системы.

Для того чтобы расширить наше представление о зависимости некоторых компонентов самосознания от образовательной системы, по которой обучались (напомним, что ученики РО осваивали данную программу только в начальной школе) и обучаются школьники, мы также сравнили результаты диагностики выборки РО и ТО Москвы.

Никаких значимых различий в группах РО и ТО Москвы не обнаружено в следующих показателях компонентов самосознания: мотивационных тенденциях, самоактуализации, самоотношении. Вероятно, эти результаты свидетельствуют о компенсации образовательной системой социокультурных факторов.

Сравнивая данные диагностики временной перспективы (Life Line) по выборкам РО и ТО Москвы, мы получили различия только по показателю эмоциональности в настоящем (при $p < 0,05$), который выше у школьников РО. Эти школьники происходящие с ними склонны воспринимать более эмоционально.

Данные саморегуляции обнаружили значимо более высокие результаты по показателю моделирования у школьников Москвы по сравнению со школьниками РО Красноярска (при $p < 0,05$). Возможно, это объясняется большим спектром возможностей, предоставляемых жизненным контекстом в столице, по сравнению с менее крупным городом. Более пристальный анализ показывает, что различия по этой переменной в группах красноярских учеников (РО и ТО) присутствуют, хотя и не являются статистически значимыми. Это позволяет предположить, что периодом становления способности к моделированию является подростковый возраст, когда все школьники обучались по традиционной программе, из-за чего не было выявлено более ярких различий.

Итак, мы обнаружили различия между школьниками, обучавшимися в рамках разных образовательных систем, по отдельным характеристикам компонентов саморегуляции и самосознания. Школьники РО (система Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова) превосходят школьников ТО по уровню развития осознанной саморегуляции произвольной активности. Кроме того, школьники РО, в отличие от школьников ТО, характеризуются большей верой в себя и свои силы, высокой оценкой своих возможностей контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательными, интересом к собственным мыслям и чувствам, готовностью общаться с собой «на равных», уверенностью в своей интересности для других и ожиданием позитивного отношения к себе окружающих. У таких старшеклассников более выражена потребность в успехе, в достижении чего-то значительного, в выполнении заданий, которые требуют усилий и умений, в решении трудных проблем и в социальном признании. Они воспринимают собственную

жизнь в ярких красках и более насыщенной событиями. Способны жить «здесь и сейчас», при этом выбирая адекватные средства для достижения своих целей. Ценят красоту и творчество, стремятся к познанию окружающего мира и реализации собственных способностей.

Наши данные подтверждают, что социокультурный фактор в значительной степени оказывает влияние на формирование личности. Существуют такие компоненты самосознания, как ценностные ориентации, которые являются эффектом влияния не столько образовательной системы, сколько социокультурного фактора, а доминирование тех или иных ценностей в структуре самосознания определяется возрастным аспектом. Кроме того, по особенностям самосознания школьники РО оказались ближе к школьникам ТО Москвы, чем к школьникам ТО Красноярска. Хотя результаты нашего исследования не показывают статистически достоверно, что система обучения (РО) позволяет компенсировать социально-средовые различия, тем не менее обнаруженные различия по ряду характеристик (моделирование, мотивация достижения, самоотношение и т.д.) требуют повторения и продолжения данного исследования на следующих поколениях школьников РО.

II. Еще одной задачей исследования было сравнение характеристик компонентов самосознания у старшеклассников РО и ТО, имеющих высокий общий уровень *саморегуляции произвольной активности*.

По уровню саморегуляции вся выборка испытуемых была разделена на три части: группа со средним уровнем регуляции (испытуемые, чьи значения по показателю общего уровня саморегуляции (ОУ) находились в пределах двух стандартных отклонений от среднего), группа с высоким уровнем саморегуляции (верхняя группа), группа с низким уровнем саморегуляции (нижняя группа). Затем мы сравнивали компоненты самосознания у верхней группы испытуемых, используя t-критерий Стьюдента.

Выяснилось, что, кроме показателя самоинтереса, в структуре самоотношения никаких других значимых различий ни по одному компоненту самосознания между

группами нет. Таким образом, при высоком уровне саморегуляции различия между образовательными системами становятся не существенными.

III. Следующим шагом мы решали задачу сравнения структуры взаимосвязей компонентов самосознания и саморегуляции у школьников РО и ТО. Для этого был проведен корреляционный анализ существенных

показателей компонентов самосознания и саморегуляции и выделены значимые связи (при $p < 0,01$) на уровне 0,25 и выше (см. табл. 6, 7). Проанализируем полученные результаты.

Мы видим, что в группе РО помимо взаимосвязи компонентов саморегуляции с показателями самооотношения, самоактуализации и мотивации присутствуют связи с

Таблица 6

Корреляционные взаимосвязи компонентов самосознания и саморегуляции в группе РО

| | Планирование | Моделирование | Программирование | Оценка результатов | Гибкость | Самостоятельность | Общий уровень саморегуляции |
|---|--------------|---------------|------------------|--------------------|----------|-------------------|-----------------------------|
| Ценности | | | | | | | |
| Поиск и наслаждение прекрасным | | | 0,32 | | | | |
| Любовь к близким | | | | 0,29 | | | |
| Активность по отношению к событиям в обществе | | | | -0,3 | | | |
| Самоотношение | | | | | | | |
| Интегральный показатель самоотношения | | 0,38 | | | 0,38 | | |
| Самоуважение | | 0,51 | | | 0,36 | | 0,37 |
| Ожидание положительного отношения других | | | | | 0,33 | | |
| Самоактуализация | | | | | | | |
| Умение жить «здесь и сейчас» | | 0,29 | | | 0,38 | | 0,3 |
| Ценности самоактуализации | | | | | 0,31 | | |
| Креативность | | | | 0,28 | 0,28 | | |
| Контактность | | | | | 0,3 | | |
| Стремление к самоактуализации | | | | | 0,49 | | |
| Мотивация | | | | | | | |
| Любовь к порядку | 0,33 | | | | | | |
| Автономность | -0,28 | | | | | 0,35 | |
| Стойкость в достижении цели | | | 0,29 | | 0,32 | | 0,43 |
| Временная перспектива | | | | | | | |
| Насыщенность будущего | | | | 0,35 | | | |
| Целеустремленность в целом | | | | -0,35 | | | |
| Рациональность в прошлом | | | | 0,4 | | | 0,31 |
| Рациональность в целом | | | | 0,32 | | | |
| Эмоциональность в прошлом | | 0,33 | | | | | |
| Конфликтность в настоящем | | | | | -0,33 | | |

Корреляционные взаимосвязи компонентов самосознания и саморегуляции в группе ТО

| | Планирование | Моделирование | Программирование | Оценка результатов | Гибкость | Самостоятельность | Общий уровень саморегуляции |
|--|--------------|---------------|------------------|--------------------|----------|-------------------|-----------------------------|
| Самоотношение | | | | | | | |
| Интегральный показатель самоотношения | | 0,48 | | 0,33 | 0,39 | | 0,45 |
| Самоуважение | | 0,63 | 0,26 | 0,4 | 0,37 | | 0,55 |
| Ожидание положительного отношения других | | 0,41 | | | 0,25 | | 0,34 |
| Самоинтерес | | | | | 0,28 | | 0,29 |
| Самоактуализация | | | | | | | |
| Умение жить «здесь и сейчас» | | 0,37 | | | 0,25 | | 0,3 |
| Ценности самоактуализации | | | 0,25 | | | | 0,26 |
| Креативность | | | | | 0,26 | | |
| Стремление к самоактуализации | | 0,3 | | | 0,45 | | |
| Мотивация | | | | | | | |
| Любовь к порядку | 0,26 | | | | | | |
| Автономность | -0,29 | | -0,27 | | | 0,31 | |
| Доминирование | 0,25 | | | | | | |
| Стойкость в достижении цели | | 0,32 | 0,29 | | | | 0,29 |

ценностными ориентациями и показателями временной перспективы, чего не наблюдается в группе ТО. Поскольку ценности задают базовые основания для действия, а временная перспектива – связь с будущим, то, по-видимому, школьники РО обладают большей интегрированностью, целостностью личности.

Существенные различия во взаимосвязях обнаруживаются по компоненту саморегуляции – оценке результатов. В группе ТО оценка результатов связана с самоотношением, а в группе РО – с ценностями, показателями временной перспективы и креативностью.

Оценка является важнейшим компонентом учебной деятельности, в значительной степени определяющим постановку новых целей, переводящим развитие на рефлексивный уровень [2]. В практике традицион-

ного обучения речь идет не об оценке, а об отметке, когда сам ученик не принимает участия в оценке собственной деятельности, за него это делает учитель. Как отмечают педагоги РО, важность самооценки заключается не только в том, что она позволяет увидеть человеку сильные и слабые стороны своей работы, но и в том, что на основе осмысления этих результатов он получает возможность выстроить собственную программу дальнейшей деятельности. По-видимому, этим объясняется связь оценки результата с показателями временной перспективы. На основании более детального анализа можно заключить, что у школьников РО оценка результата осуществляется средствами предвосхищения насыщенных событиями будущего и соотношением целей и средств их достижения с предполагаемыми результатами поступ-

ков. В этом процессе активно задействуется спонтанное восприятие действительности, ориентация на любовь к близким людям и творческое отношение к жизни. Таким образом, у школьников ТО при оценке результата включено только отношение к самому себе, а у школьников РО – различные стороны самосознания и личности. Поскольку наибольшую рациональность (продуманность) своего настоящего обнаруживают интерналы – лица с высоким уровнем внутреннего контроля над поведением, мы можем говорить о том, что у школьников РО, в отличие от школьников ТО, оценка результата имеет внутреннюю опору.

Помимо развитости у школьников РО рефлексивного уровня поведения и деятельности можно обнаружить эффекты влияния учебного сотрудничества в самосознании и личности старшеклассников. Традиционно ученики на уроке не общаются, не взаимодействуют непосредственно: учитель всегда выступает посредником между детьми [12]. Между тем сотрудничество с равносторонними партнерами является необходимым условием зарождения инициативности ребенка [2]. Так, наши данные демонстрируют, что в структуре показателей компонентов самосознания у школьников РО присутствуют контактность и любовь к близким, в то время как в структуре самосознания ТО – доминирование. Контактность отражает общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, общую предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми. Доминирование же подразумевает наличие потребности быть лидером и восприниматься таковым другими, отстаивать свою точку зрения, направлять действия других людей и убеждать в собственной правоте. Такие характеристики отражаются как диалогическая направленность сознания у школьников РО и монологическая у школьников ТО.

Заключение

Результаты нашего исследования показали, что основным эффектом личностного развития системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова можно считать развитие

осознанной саморегуляции произвольной активности.

Во-первых, старшеклассники, прошедшие в начальной школе систему РО, превосходят старшеклассников, обучавшихся по традиционной системе, по уровню развития осознанной саморегуляции произвольной активности.

Во-вторых, школьники РО обладают большей интегрированностью, целостностью личности: помимо характера самоотношения, мотивации и аспектов самоактуализации, регулирующих поведение и деятельность учеников обеих систем, в процессе саморегуляции учеников РО участвуют такие значимые для личностного развития старшеклассников компоненты самосознания, как ценностные ориентации и представления о временной перспективе.

В-третьих, при высоком уровне осознанной саморегуляции независимо от образовательной системы формируется развитая структура самосознания.

Кроме того, нами был обнаружен ряд сопутствующих эффектов, выразившихся в развитии у школьников РО большего, чем у школьников ТО, самоуважения, мотивации достижения, умения жить актуальным моментом и т.д., которые явились результатом закономерной связи между развитой структурой саморегуляции и развитой структурой самосознания.

Таким образом, можно заключить, что эффекты развивающего обучения оказываются шире, чем поставленные классиками и разработчиками этой системы цели развития теоретического мышления и воспитания школьника как субъекта учебной деятельности. Создание условий для интеллектуального развития в младшей школе способствует развитию у старшеклассников личностной саморегуляции произвольной активности, поведения и деятельности. Такие старшеклассники оказываются более самостоятельными, они гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение целей у них в большей степени осознанны. Они легче овладевают новыми видами активности, увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях, при этом их успехи в привычных видах деятельности стабильнее. Такие

старшеклассники становятся субъектами в отношении выбора способов своего поведения и жизненного пути.

Мы предполагаем, что причины полученных результатов кроются в способах проектирования и организации интерпсихических условий развития рефлексивных способностей младших школьников [12]. В отличие от индивидуализированного традиционного обучения, в системе РО помимо учебного (системного) содержания создаются условия для учебного сотрудничества – учебного взаимодействия со взрослым и учебного взаимодействия со сверстниками.

В реальной жизненной ситуации учения-обучения школьник не только решает интеллектуальную задачу, в которой использует средства мышления, но и принимает интеллектуальный вызов со стороны взрослого и сверстников и лично отвечает (или не отвечает) на него. В практике развивающего обучения такое личностное взаимодействие происходит гораздо интенсивнее, чем в практике ТО. Школьник РО постоянно должен формировать собственную позицию и быть способным ее отстаивать. Мы предполагаем, что именно формирование рефлексии и позиции как способности к самостоятельному определению своего места в мире человеческих отношений в младшей школе способствует развитию полноценной системы саморегуляции произвольной активности у старшеклассников.

По отношению к критериям психологической оценки различных образовательных систем с позиции личностных и субъектных новообразований учащихся полученные результаты означают, что актуальные цели образования достигаются той образовательной системой, которая обеспечивает условия для развития субъектной активности личности, ее саморегуляции.

Литература

1. Бубнова С.С. Диагностика индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности // Психологический анализ учебной деятельности. М., 1991.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. 1995. №1. С. 5–12.
4. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М., 1997.
5. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М., 2003.
6. Маслоу А. Психология бытия. Самара, 1997.
7. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 2001.
8. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Диагностика и психологическая характеристика саморегуляции при экстраверсии и нейротизме: Учебно-методическое пособие для преподавателей психологии и студентов, школьных психологов и учителей. Набережные Челны, 2001.
9. Рубцов В.В., Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ривина И.В., Яркина О.В. Образовательная среда школы: оценка развивающего эффекта // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной. М., 1999.
10. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
11. Теория и практика развивающего образования в школах РАО / Под ред. Лебедевой, В.И. Доценко. Светлой памяти Учителя Василия Васильевича Давыдова посвящается. Черноголовка, 2000.
12. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.
13. Цукерман Г.А. Чего развивает и чего не развивает учебная деятельность? // Вопросы психологии. 1998. №5.