

2.6. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: БЕЛОРУССКИЙ ОПЫТ

Т. М. Савельева

Выдающийся психолог XX в. В. В. Давыдов внес существенный вклад в развитие педагогической психологии и практики развивающего обучения детей младшего школьного возраста как сензитивного периода для освоения теоретических знаний.

Развивая идеи Л. С. Выготского, В. В. Давыдов усовершенствовал каузально-генетический метод исследования и определил содержание формирующего эксперимента – одного из ведущих методов педагогической психологии. Как отмечает В. В. Давыдов, организация и реализация формирующего эксперимента требуют междисциплинарного сотрудничества ученых, проведения ими комплексных исследований. Такой эксперимент предполагает наличие следующих этапов:

- философско-социологическое определение проектируемых качеств сознания и личности учащихся;
- педагогическое определение целей учебно-воспитательного процесса, связанных с формированием этих качеств;
- логико-психологическое определение строения совместной деятельности учащихся и учителей, которая приведет к формированию этих качеств;
- методические поиски средств реализации этой деятельности;
- психолого-педагогическое выявление эффективности конечного результата;
- физиолого-медицинская проверка допустимости использования указанных средств с точки зрения их влияния на здоровье учащихся [Давыдов, 1996, с. 285].

В совместных со своими учениками экспериментальных исследованиях, выполненных в рамках педагогической психологии, В. В. Давыдов доказал, что психологические возможности младших школьников значительно расширяются, если они осваивают учебные предметы на основе собственной учебной деятельности.

Это теоретическое положение было полностью подтверждено и развито в исследованиях аспирантов и сотрудников, выполняв-

шихся под нашим научным руководством на протяжении ряда лет в Республике Беларусь.

Так, например, в исследовании, проведенном Т. М. Савельевой и Е. Н. Сидой по проблеме выявления психологических условий и средств повышения эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма, было доказано, что технология активного обучения в данном случае должна опираться на учебную мотивацию, сенсомоторные и перцептивные учебные действия учащихся [Савельева, Сидя, 2006]. Образовательная программа должна также строиться на ведущем виде деятельности младших школьников – собственно учебной деятельности – в совместной и коллективно-распределенной форме. Структурными компонентами учебной деятельности выступили в данном исследовании: учебная языковая задача, действия лингвистического анализа, моделирования, рефлексивного контроля и оценки, знаково-символические средства, образы восприятия, представления, воображения, образное и теоретическое мышление, вербальное и невербальное общение.

После формирующего эксперимента было установлено, что показателями оценки эффективности технологии активного обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма являются: «перенос» способов и отношений с белорусского языка на русский; увеличение активного словарного запаса учащихся на белорусском языке; развитие речевой и языковой способности к построению связных текстов; произвольность и индивидуальность речевой деятельности в ее основных видах (говорение, письмо); применение в предложении инверсионного порядка слов, который проявлялся в выборе учащимися лексики, адекватной цели и задачам построения высказываний на белорусском языке, а также предмету мысли. Показателями оценки эффективности технологии активного обучения явились: сокращение диапазона интерференции, проявляемой в устной и письменной речи младших школьников; «чувство языка», которое проявлялось при построении младшими школьниками связных текстов; орфографическая грамотность речи на белорусском языке; учебная мотивация, интерес к белорусскому языку и повышенная познавательная активность к изучению не только белорусского, но и других языков.

Названные результаты экспериментальных исследований, выполненных в рамках педагогической психологии в последние годы,

со всей определенностью показывают значимость идей и теоретических положений, сформулированных В. В. Давыдовым в его теоретико-экспериментальной деятельности. Реализация его идей в современной практике обучения способствует, с одной стороны, повышению уровня развития и воспитания учащихся, с другой – совершенствованию системы непрерывного образования человека в условиях информационного общества как общества знания, в котором главным условием благополучия каждого человека и государства становится знание, получаемое благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению с ней работать. Умение работать со знаниями, научными понятиями формируется в учебной деятельности младших школьников. Новообразования (анализ, планирование, обобщение, обобщение «с места», рефлексия), формируемые в учебной деятельности младших школьников, оказывают существенное влияние на переработку информации, получаемой сегодня человеком разных возрастов из всех видов информационно-образовательных ресурсов. Способность перерабатывать информацию, получаемую из разных источников, оказывает позитивное влияние на предупреждение утомляемости учащихся и повышение их работоспособности. Эти данные были получены нами в комплексных исследованиях, проводившихся с врачами-гигиенистами и физиологами НИИ СанГИ МЗ Республики Беларусь.

В педагогической психологии ключевым понятием сегодня является также понятие «образовательная среда», выступающее важным условием для раскрытия и развития творческого потенциала не только учащихся, но и других субъектов образования (педагогов, родителей и руководителей системы образования). Данное понятие рассматривается в современных исследованиях психологов (В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская, В. А. Ясвин, Т. М. Савельева, С. С. Щекудова и др.), а также педагогов (С. В. Тарасов, А. В. Хуторской и др.). Накоплено много определений понятия «среда». «Среда начинается там, где происходит встреча (сретье) образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностью начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [Слободчиков, 2005, с. 113]. То есть, по данным исследования В. И. Слободчикова, среда начинается там, где взаимодействуют

субъекты образовательного процесса, где они совместно что-либо проектируют и создают.

По мнению В. В. Рубцова, образовательная среда выступает как «сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [Рубцов, 2008, с. 256].

Образовательная среда, по данным В.А. Ясвина, представляет собой «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее собственного развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин, 2001, с. 14].

В исследовании Т. М. Савельевой и С. С. Щекудовой «образовательная среда рассматривается как комплекс влияний и условий, обеспечивающих широкие возможности для развития обучающихся как субъектов образовательного процесса» [Савельева, Щекудова, 2015, с. 11].

Основными структурными компонентами образовательной среды являются:

– *пространственно-предметный*, обеспечивающий условия и возможности для осуществления обучения, воспитания и социализации учащихся;

– *социальный*, определяющий характер взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса;

– *психодидактический*, отражающий содержание, методы, формы и технологии обучения, обусловленные психологическими целями организации образовательного процесса.

С помощью методики векторного моделирования В. А. Ясвина в исследовании Т. М. Савельевой и С. С. Щекудовой эмпирически были обнаружены три типа образовательной среды из теоретически обоснованных четырех: карьерный, догматический и безмятежный. В карьерном типе образовательной среды учащиеся всегда активны, но зависимы от других субъектов образовательного процесса. В догматическом типе образовательной среды учащиеся пассивны и также зависимы от других субъектов. В безмятежном типе образовательной среды учащиеся свободны, но пассивны. Экспериментально показано, что карьерный тип образовательной среды в большей мере способствовал развитию быстроты мышления, тео-

ретического мышления, образной и механической памяти, продуктивности запоминания.

Поскольку карьерный тип образовательной среды оказался наиболее благоприятным для развития мышления и памяти по ряду показателей, это позволило нам разработать концептуальную модель развивающей образовательной среды, включающей ряд компонентов:

– *пространственно-предметный* (условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации детей);

– *социальный* (характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности и др.);

– *психодидактический* (содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения процесса, осваиваемые учащимися способы действий, организация процесса обучения);

– *информационный* (устав учреждения образования, правила внутреннего распорядка, правила личной и общественной безопасности, традиции данного общества и др.);

– *соматический* (тело человека по отношению к психике является своеобразной составляющей среды);

– *субъекты образовательного процесса* (учащиеся, учителя, родители, педагоги-психологи и руководители системы образования);

– *параметры оценки эффективности* образовательной среды: широта, интенсивность, степень осознаваемости, устойчивость, эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность;

– *психологические факторы*, детерминирующие процесс развития всех субъектов образовательного процесса, развитие мышления и памяти обучающихся (демократичность, удовлетворенность качеством образовательных услуг, эмоционально-психологический климат, удовлетворенность учреждением образования, содействие формированию познавательной мотивации).

Приведенные результаты наших исследований в Республике Беларусь показывают значимость теории учебной деятельности В.В. Давыдова для развития педагогической психологии и совершенствования практики обучения, воспитания и развития учащихся в условиях информационного общества.

Как отмечает философ В.А. Лекторский, последние работы В.В. Давыдова вывели теорию деятельности на тот уровень, когда

особенно остро встал вопрос об анализе ее философских предпосылок. «Теория деятельности в том виде, который ей придал В. В. Давыдов, глубоко продумывавший ее философские основания, получила в результате этого большой импульс для дальнейшего развития» [Лекторский, 1999, с. 17].

Проблематика коллективной деятельности углубленно разрабатывалась В. В. Давыдовым и его учениками в 70–90-е годы XX в. Деятельность коллективная включает взаимную деятельность и взаимные действия. При этом взаимодействие ее участников может быть понято как коммуникация. Коллективная деятельность имеет цель, которая является общей для всех ее участников, и ее невозможно достичь каждому из них в одиночку. При этом пути реализации коллективной цели могут быть различными. Сама деятельность в данном случае принимает разные формы. Это означает, что ее участники не могут быть независимыми друг от друга; она может быть коллективно-распределенной; включать в качестве важного и необходимого условия постоянную коммуникацию между участниками. В данном случае они должны постоянно обсуждать некоторые проблемы, включаться в диалоги и полилоги для понимания позиции других и в то же время научиться смотреть на себя глазами других, т. е. формировать в себе личностное качество саморефлексии.

Таким образом, в работах В.В. Давыдова содержится ряд важнейших философских идей и вопросов, в том числе о возможности проектирования деятельности обучающихся по освоению учебных предметов; о взаимоотношении проектирования и естественных процессов; о специфике психологического знания (и знания наук о человеке) в контексте анализа такого широко применяемого в педагогической психологии метода исследования, как формирующий эксперимент, при котором исследование осуществляется в непосредственной связи с формированием, созданием исследуемой реальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Блонский П.П. Трудовая Школа. 1919 // Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. М., 1979. С. 86—164. Т. 1.

- Бэгьюли Ф. Управление проектом / пер. с англ. М., 2004.
- Веджетти М.С. А.С. Макаренко и Л.С. Выготский: два великана в сфере воспитательных наук // Международные социально-педагогические чтения, посвященные 125-летию со дня рождения Антона Семеновича Макаренко / под ред. Л.В. Мардахаева. М., 2013. С. 46–59.
- Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1918.
- Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
- Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 6.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. Краткий курс. М., 1926.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 1991.
- Горбов С.Ф., Микулина Г.Г. Обучение математике. 1 класс (Пособие для учителей трехлетней начальной школы). М., 2013.
- Грей К.Ф., Ларсон Э.У. Управление проектами / пер. с англ. М., 2007.
- Громько Ю.В. Метод В.В. Давыдова: учеб. кн. для управленцев и педагогов. М., 2003.
- Гуружапов В.А. О феноменологии постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении: попытка интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 82–88.
- Гуружапов В.А. Педагогическая психология. М., 2013.
- Гуружапов В.А. Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 44–55.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. 2-е изд. М., 2000.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 59–68.
- Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3–18.
- Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / пер. с англ. М., 1969.

Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо // На путях к новой школе – на стороне подростка. 2002. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9>.

Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. М., 1997.

Ильенков Э.В. Диалектическая логика (очерки истории и теории). М., 1984.

Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.; Воронеж, 2002.

Кудрявцев В.Т. «Предшкольное образование»: необходимость или...? // Психологическая наука и образование. 2005а. № 2. С. 18–31.

Кудрявцев В.Т. Имеет ли право современный ребенок на полноценное развитое детство? // Дошкольное воспитание. 2005б. № 9. С. 3–9.

Кудрявцев В.Т. Пристрастные размышления о «предшкольном образовании» // Журнал практического психолога. 2005в. № 6. С. 93–117.

Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Концепция законопроекта о дошкольном образовании // Развивающее образование: принципы и основные направления работы. Екатеринбург, 2005.

Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 59–68.

Кузнецова Л.М. Физиолого-гигиеническое и психологическое обоснование разных условий и методов развивающего обучения дошкольника // Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. проф. В.Т. Кудрявцев. М., 2003.

Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учеб. пособие для учащ. 7–11 классов. Сургут, 2014а.

Лазарев В.С. Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности. Сургут, 2014б.

Лекторский В.А. О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. Рига – М., 1999.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление проектами. М., 2009.

Максимова С.В. Творческая нереализованность как источник школьной дезадаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

Нестерова Е.Г. Психологический мониторинг развивающего дошкольного образования // Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. проф. В.Т. Кудрявцев. М., 2003. С. 174–182.

Основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / под ред. В.Т. Кудрявцева. М., 2016.

Преимственность ступеней в системе развивающего и развивающегося образования / под ред. В.Т. Кудрявцева. М., 2001.

Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. проф. В.Т. Кудрявцев. М., 2003.

Рубцов В.В. Коммуникативно ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М., 1996а.

Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996б.

Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М., 2008.

Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996в. № 4. С. 79–94.

Савельева Т.М., Сида Е.Н. Роль моделирования в процессе обучения языку в ситуации многоязычия // Стратегические приоритеты развития современного образования: материалы Междунар. науч. конф. Минск, 14 окт. 2004 г.: в 4 т. Минск, 2006. Т. 2. С. 145–147.

Савельева Т.М., Щекудова С.С. Исследование мышления и памяти обучающихся в условиях современной образовательной среды. Гомель, 2015.

Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2003.

Степанова В.В. Психологические особенности развития творчества в дошкольном возрасте (на материале изобразительной деятельности): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.

Хэлдман К. Управление проектом. Быстрый старт / пер. с англ. М., 2008.

Школа-лаборатория № 368 «Лосиный остров» Московского комитета образования (из опыта работы) / отв. ред. Л.Е. Курнешова. М., 1997.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.

Harington D., Block J. Prediction creativity in preadolescence from divergent thinking in early childhood // *Journal of Personality & Social Psychology*. 1983 (Sep). V. 45 (3).

Hildebrandt Nilshon M. & Rueckriem G. (eds) *Proceedings I Internationaler Kongress zur Taetigkeitstheorie*. Berlin, 3–5 Oktober. 1986. Berlin, 1988. V. I–IV.

Makarenko A. S. *Poema pedagogico*. A cura di N. Siciliani de Cumis. Con la collaborazione di F. Craba, A. Hupalo, E. Konovalenko, O. Leskova, E. Mattia, B. Paternò, A. Rybčenko, M. Ugarova e degli studenti dei corsi di Pedagogia generale I nell'Università di Roma "La Sapienza" 1992–2009, Roma, l'albatros, 2009.

Montessori M. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Citta di Castello, Casa Ed. S. Lapi. 1909.

Rubzov V.V. Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola // *Studi di Psicologia dell'educazione*. 2005. № 1. C. 123–135.

Rubzov V.V., Margolis A.A., Guružapov V.A. Per una scuola "storico/culturale" (progetto programmatico) // *Educational, cultural and psychological studies*. 2014. № 9. P. 419–439.

Veggetti M.S. *Образование, самопознание и формирование теоретического мышления: Суходол'скаиа-Кулеšова Л., Образование j социал'ные Выводы XXI Века* (2010 г), p.151–164, Москва, ed . Россijskaja Akademija Obrazovanija, 2010.

Veggetti M.S. *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*. Roma: Carocci, 2004.

Visalberghi A. *Presentazione (предисловие к ит. изд. работы Давыдова В.В. «Виды обобщения в обучении»)*. Firenze: Giunti, 1979.