

УДК: 159.923.5

© Дусавицький О.К., Заїка Є.В., Зуєв І.О., 2012 р.

О.К. Дусавицький, Є.В. Заїка, І.О. Зуєв

Національний університет  
ім. В.Н.Каразіна, м. Харків

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ (ДОСВІД ХАРКІВСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ)**

В статті подані результати теоретичних і експериментальних досліджень, а також прикладних розробок, які виконані психологами факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна з проблематики розвитку особистості в системі розвивального навчання за останні 10-12 років (200-2011 роки). Розглянуто особливості розвитку особистості в молодшому, середньому та старшому шкільному віці, а також особливості розвитку особистості педагога.

*Ключові слова:* особистість, розвиток, система розвивальної освіти, традиційна система освіти, аналіз, результати досліджень.

### **А.К. Дусавицький, Е.В. Заїка, І.А. Зуєв ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОПЫТ ХАРЬКОВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ)**

В статье представлены результаты теоретических и экспериментальных исследований, а также прикладных разработок, выполненных сотрудниками факультета психологии Харьковского национального университета по проблематике развития личности в системе развивающего образования за последние 10-12 лет (2000 – 2011 годы). Рассмотрены особенности развития личности в младшем, среднем и старшем школьном возрасте, а также особенности развития личности педагога.

*Ключевые слова:* личность, развитие, система развивающего образования, традиционная система образования, анализ, результаты исследований.

### **А.К. Dusavitskiy, E.V. Zayika, I.A. Zuyev RESEARCH PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN SYSTEM OF DEVELOPING EDUCATION (KHARKOV PSYCHOLOGICAL SCHOOL EXPERIENCE)**

The results of theoretical and experimental research, as well as applied research carried out by members of the faculty psychology of Kharkiv National University on development of the individual in developing education system over the last 10-12 years (2000 - 2011). The characteristics of the individual in the low, middle and high school age, and especially the development of personality of the teacher.

*Key words:* personality, development, developmental education system, the traditional system of education, analysis, research results.

**Постановка проблеми і зв'язок з актуальними завданнями.** Розвиток особистості – одна з фундаментальних проблем сучасної загальної, вікової і

педагогічної психології. Ця проблема вивчається в руслі концепцій, глибоко розроблених теоретично і минулих перевірку педагогічною практикою.

З початку 80-х років у Харківському національному університеті під керівництвом О.К. Дусавицького проводяться дослідження розвитку особистості школяра в системі розвиваючого навчання В.В. Давидова – Д.Б. Ельконіна. У результаті розроблена теорія розвитку особистості дитини в навчальній діяльності і показано, що в умовах РН відкриваються якісно нові передумови для формування на високому рівні цілого ряду важливих особистісних психологічних новотворів.

Останнім часом колектив дослідників працював над науковою темою «Розвиток особистості в психолого-педагогічній системі розвивального навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (№ держреєстрації 0109U001446), науковий керівник О.К. Дусавицький. Основні результати нашої роботи представлені в даному матеріалі.

Ми виходимо з позиції, що виховання особистості не є простим додатком до розвиваючого навчання чи його побічним продуктом. Розвиток особистості є системним поняттям, яке необхідно вивчати в контексті соціально-педагогічної ситуації. Це єдиний процес, що складається з двох нерозривно зв'язаних сторін – розвитку дитини і розвитку педагога.

Розвиток особистості не є епіфеномен, деяка добавка до інтелектуального і когнітивного розвитку. Це головний, основний процес розвитку дитини, перетворення її в людину, що визначає розвиток і всі інші сторони її психіки, у тому числі і когнітивні.

**Мета статті:** дати короткі зведення і систематизацію основних досліджень проблем розвитку особистості, виконаних у 2000-2011 роках у Харківській психологічній школі; вичленувати отримані основні результати і намітити напрямки подальших досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Для того, щоб будувати систему розвивальної освіти, необхідно володіти уявленнями про її психологічні підстави – деякої ідеальної форми розвитку особистості в сучасних умовах. Така форма

може бути отримана в психологічному дослідженні розвитку особистості в умовах генетико-моделюючого експерименту, що охоплює всі етапи – від молодшого шкільного до юнацького віку. При цьому мають бути реалізовані всі ті необхідні умови, які відповідають теорії розвивального навчання і теорії формування навчальної діяльності. Тоді можна знайти й описати глибинні зв'язки між навчанням і вихованням.

У дослідженнях О.К. Дусавицького вичленовані три системні особистісні якості, що обумовлюють поведінку особистості як суб'єкта діяльності: інтерес особистості як загальне відношення індивіда до світу; ідеал як образ належного світу і характер як спосіб реалізації ідеалу. Одиницями особистості при виборі способів поведінки є особистісний смисл, усвідомлена мета і вчинок.

Виявлено, що в молодшому шкільному віці в умовах розвивальної освіти споживчі мотиви, з якими діти приходять у школу, швидко змінювалися мотивами пізнавальними, змістовними. Навчально-пізнавальні інтереси дітей ставали ведучими в навчальній діяльності, впливаючи на їхнє відношення до навчання як засоби самоствердження в новій соціальній позиції школяра. На цій основі відбувалася перебудова мотиваційної основи особистості дитини в цілому: до кінця молодшого шкільного віку виникали мотиви самозміни, що виводять особистість на якісно новий рівень розвитку [1].

Ще більш важливими були процеси, які відбуваються в шкільному колективі. Різноманітні навчальні зв'язки, що виникають між дітьми в ході формування навчальної діяльності, ставали для них головними орієнтирами в міжособистісному спілкуванні. Зокрема, у дослідженнях зафіксований феномен "група-лідер" – особлива форма групового лідерства (неформальне об'єднання дітей, що складається з найбільш авторитетних учнів обох статей, яке задавало класу зразки активності в навчальній діяльності і за її межами). Тим самим підтверджувалася ідея про те, що ведучою діяльністю в підлітковому віці стає спілкування по предметному змісту колективної діяльності, тобто діяльності, що носить особистісний характер [2].

Дослідження показали, що в процесі рішення навчальної задачі активізується особлива форма навчальної діяльності з організації співробітництва між дітьми, що стає особистісною цінністю в навчальній діяльності. Виявлено, що висока задоволеність міжособистісними відносинами в системі РН дозволяє класу придбати функцію референтної групи для учнів і стати основним мікросередовищем для їхнього подальшого особистісного розвитку [2].

Перехід з молодшого шкільного у підлітковий вік характеризується протиріччям між потребою бути суб'єктом своєї діяльності і потребою в співробітництві з однолітками. У цьому протиріччі не міститься тенденцій, які блокують розвиток і провокують негативні способи поведінки підлітків. Так само як і Д.Б. Ельконін, ми розглядаємо навчальну діяльність насамперед як процес розвитку особистості в цілому, а вже потім і в аспекті окремих психічних процесів.

Ряд досліджень харківської психологічної школи присвячений аналізу особливостей особистісного розвитку в системі розвивального навчання в порівнянні з традиційною системою навчання.

Ю.А. Гімаєва вивчала проблеми емоційного розвитку учнів у молодшому шкільному віці в умовах різних способів навчання – традиційного і розвивального. У результаті було виявлено, що в цілому розвивальне навчання в молодшому шкільному віці обумовлює більш продуктивний і оптимальний напрямок формування емоційної сфери учнів, чим традиційне навчання. Ефектами впливу розвивального навчання на розвиток емоційних властивостей особистості учнів у молодшому шкільному віці є позитивний загальний емоційний настрій, впевненість у собі, самоповага, ініціативність і самостійність, ріст спонукальної сили просоціальних переживань, доброзичливість. Ефектами впливу традиційного навчання на розвиток емоційних властивостей особистості учнів у молодшому шкільному віці є негативний загальний емоційний настрій, пригніченість, непевність у собі, нерішучість, почуття безперспективності, відчуття безпорадності, чекання опіки, протистояння дорослим й одноліткам [4].

Результати дослідження Ю.А. Гімаєвої показали, що зміна типу навчання з розвивального на традиційний у період переходу з початкової школи в основну є для дітей психотравмуючою обставиною: актуалізуються стани подиву, здивування, розгубленості, ростуть фрустрованість і внутрішня конфліктність. Ці емоційні зміни є наслідками неузгодженості засвоєних звичних норм регуляції взаємин і нових умов навчання. Безпосередньо після зміни типу навчання з розвивального на традиційний, що збігається з початком п'ятого класу, особливості емоційної сфери в колишніх учнів розвивального навчання виявляють відносну стійкість, що має ознаки позитивності і конструктивності: відчуття власної повноцінності, впевненість у собі, доброзичливість, просоціальність. На противагу цьому у випадку незмінного традиційного навчання в дітей підсилюються негативні тенденції, що вже намітилися в молодших класах: недовіра до себе, почуття неповноцінності, пригніченість, агресивність, дискомфорт відносин з однолітками і дорослими, безпорадність.

Крім того, розвивальне навчання обумовлює велику диференційованість емоційної сфери учнів, більшу розмаїтість емоційних переживань, велику конструктивність саморегулювання, рефлексивність. Через рік після зміни типу навчання структура емоційної сфери в колишніх учнів розвивального навчання відновлюється і наближається до допереходного стану. Це свідчить про стійкість емоційних ефектів РН. Зникає агресія, відновлюються самореалізація, відношення до себе. Крім того, з'являється відношення до своїх міркувань. На противагу цьому, для традиційного навчання виразними залишаються агресія і напруженість.

У колишніх дітей розвивального навчання безпосередньо після зміни типу навчання задача побудувати відносини з новими однокласниками стає не менш значимою, чим освоєння нових умов ведучої діяльності. Її рішення сприяє зниження ворожості й агресивності. Як наслідок соціально-психологічної активності колишні діти розвивального навчання відчувають велику групову причетність і менші комунікативні труднощі.

Л.П. Чепіга дослідила Я-концепцію підлітків, проаналізувала розходження в її формуванні в умовах різних способів навчання – розвивального і традиційного. Виявлено специфічні розходження в структурі і механізмах формування Я-концепції, а також у протіканні підліткової кризи самосвідомості [7].

Результати свідчать, що спосіб організації навчальної діяльності в початковій школі впливає на розвиток Я-концепції в підлітковому віці. Організація навчальної діяльності в початковій школі як діяльності колективно-розподільної при теоретичному узагальненні навчального матеріалу виступає найважливішим фактором формування Я-концепції підлітків. Будучи сформованими, компоненти навчальної діяльності стають для учнів інструментом для самопізнання, що забезпечує становлення Я-концепції підлітків на основі когнітивної оцінки власної особистості. Підлітки, що є повноцінними суб'єктами навчальної діяльності, формують високопозитивну когнітивно-орієнтовану Я-концепцію або позитивно-критичну Я-концепцію, відрізняються диференційованим і когнітивно складним образом Я.

При традиційному способі організації навчальної діяльності не виступає для підлітків як фактор формування Я-концепції, характеристики мислення і самосвідомості не зв'язані між собою, що обумовлює формування Я-концепції підлітків на основі емоційно-ціннісного компонента самосвідомості при нерозвиненості когнітивно-оцінного.

Образ Я підлітків при традиційній системі викладання бідний за змістом і найчастіше суперечливий. У результаті невміння оцінити себе переважна частина підлітків формує високопозитивну емоційно-орієнтовану Я-концепцію без прагнення до самопізнання, частина підлітків формує компенсаторну Я-концепцію, при якій відношення до власної особистості надпозитивне, всупереч об'єктивному відношенню навколишніх.

У підлітків, які навчалися в системі розвивального навчання, криза самосвідомості виражається в зниженні самооцінки внаслідок зниження прийняття учнями себе такими, як є, і росту самокритичності. У підлітків, що навчалися в традиційній системі, криза самосвідомості не розвертається

повноцінно у свідомості підлітків, але виражається в тривожності внаслідок невміння оцінити себе.

В учнів розвивального навчання вирішення кризи досягається шляхом поглиблення самопізнання і задоволення потреби в одержанні визнання власної особистості в очах значимих інших. У традиційних класів, що учаться, спостерігається квазівирішення кризи самовідносин на основі функціонування механізмів психологічного захисту.

Таким чином, показано, що організація навчальної діяльності в початковій школі як колективно-розподільної при теоретичному узагальненні навчального матеріалу, сприяє розвитку самосвідомості підлітків і формуванню позитивної Я-концепції на основі когнітивної оцінки власної особистості.

У роботі А.В. Руденко проведено порівняльний аналіз особливостей розвитку Я-концепції школярів, що училися у традиційній системі і системі розвивального навчання. Виявлено, що серед учнів у традиційній системі навчання існують визначені між статеві відмінності: дівчинки в 6 класах мають більш високі показники теоретичного мислення в порівнянні з хлопчиками. Серед хлопчиків у системі традиційного навчання між 6 і 8 класами динаміка росту теоретичного мислення трохи вище, ніж у дівчинок. У системі розвивального навчання істотних міжстатевих розходжень у розвитку теоретичного мислення не виявлено при тім, що загальний рівень розвитку теоретичного мислення в учнів РН значно вищий.

Проведене дослідження також не знайшло помітних міжстатевих розходжень у розвитку рефлексії в школярів, які вчилися в системі розвивального навчання. Серед учнів РН розвиток рефлексії в дітей обох статей відбувається однаково інтенсивно, але при цьому в дівчинок трохи швидше зростає формальна рефлексія, а в хлопчиків – змістовна. У традиційній системі навчання виявлені певні міжстатеві розходження в розвитку рефлексії, при цьому різні види рефлексії розвиваються в школярів різної статі з різною динамікою. Так, розвиток формальної рефлексії в хлопчиків системи ТН відбувається інтенсивніше, ніж у дівчинок.

Дослідження виявило, що на відміну від традиційного навчання, для якого характерний поділ класу на групи дівчинок і хлопчиків, у класах системи розвивального навчання такого поділу не відбувається. Це порозумівається тим, що спілкування в класі проходить на змістовній, навчальній, діловій основі, при цьому учні розглядають однокласників як співробітників і помічників, і відповідно цінують у них у першу чергу ділові (навчальні) якості. У таких умовах у підлітків формується позитивна і змістовна Я-концепція, характерна як для дівчинок, так і для хлопчиків.

У структурі міжособистісних відносин в умовах розвивального навчання не спостерігається твердого розподілу в класі на хлопчиків і дівчинок, як у традиційній школі. Досвід ділового помірного співробітництва знімає статеву напругу в спілкуванні підлітків різної статі.

Ю.О. Лец виконала дослідження, метою якого було вивчення особливостей особистісного самовизначення старшокласників в умовах спеціального формування суб'єкта навчальної діяльності в початковій і середній школі в системі розвивального навчання. Виявлено, що в системі розвивального навчання в умовах формування суб'єкта навчальної діяльності відбувається розвиток особистості учнів, який характеризується високим рівнем готовності до особистісного самовизначення [6].

У процесі становлення суб'єкта навчальної діяльності старшокласники в системі розвивального навчання опановують інструментами, необхідними для формування особистісного самовизначення, такими як самостійність і почуття особистої відповідальності за своє життя, здатність до планування і постановки життєвих цілей, високий рівень самокерівництва і саморегуляції в цілому, прагнення до самоактуалізації і потреба в пізнанні, а також здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності, ставити перед собою складні цілі і вирішувати складні задачі, інтерес до життя, інтерес до власної особистості і позитивне самоствавлення.

У процесі навчання за традиційною системою старшокласник не стає повноцінним суб'єктом навчальної діяльності. Для переважної більшості учнів у



системі традиційного навчання механізми навчальної діяльності не стають засобами для формування особистісного самовизначення. Отримані в дослідженні факти відбивають різну логіку розвитку особистості в старшому шкільному віці в залежності від способу організації навчальної діяльності в початковій і середній школі. Перетворення учня в суб'єкта навчальної діяльності створює основу для формування повноцінного, гармонічного, самостійного, відповідального, здатного до саморозвитку й особистісного вибору суб'єкта на порозі дорослого життя. Інша логіка розвитку зв'язана з тим, що спосіб навчання в початковій і середній школі не створює умов для формування суб'єкта навчальної діяльності, а, отже, не створюються необхідні передумови для переходу особистості учнів на якісно новий рівень розвитку, для формування здатності бути суб'єктом життєдіяльності й успішного особистісного самовизначення старшокласника.

Виявлені в дослідженні якісно інші особливості розвитку особистості в старшому шкільному віці й особливості особистісного самовизначення старшокласників у системі розвивального навчання відкривають перспективу для досліджень впливу способу організації навчально-професійної діяльності на розвиток особистості у вищій школі.

Т.Є. Самулевич вивчила становлення творчого мислення в системі розвивального навчання у віковому аспекті. Аналіз зв'язку творчого мислення й особистісних характеристик показав, що існує позитивний зв'язок між показниками соціальної креативності, що припускає творчу спрямованість особистості в сфері самореалізації і шкалою сензитивності, що виявляє, у якому ступені людина усвідомлює свої потреби і почуття, наскільки добре відчуває і рефлексує їх. Розвиток рефлексії зв'язаний з показником синергії, тобто здатності людини до цілісного сприйняття світу і людей, до розуміння зв'язаності протилежностей.

Виявлено, що уява зв'язана з цінністю почуття задоволення, фізичної насолоди і комфорту, прагненням подорожувати, відпочивати. Рівень розвитку гнучкості (умінням якісно перетворювати об'єкт у ситуації рішення розумової задачі, варіювання способів дії, легкості перебудови наявних знань) зв'язаний з

цінністю привабливості. Також виявлена негативна кореляція між показниками допитливості і цінністю безпеки і захисту; показником складності (орієнтування на пізнання складних явищ, вибору для рішення складних задач, наполегливості в досягненні своїх цілей) з цінністю здоров'я, прагненням вести здоровий спосіб життя; показником розробленості (здатності детально розробляти виниклі ідеї) з цінністю моральних і духовних якостей особистості.

Установлено, що існує зв'язок між показниками творчого, теоретичного мислення і визначених особистісних характеристик класів, що учаться у розвивальному навчанні. Так, при високому розвитку компонентів творчого мислення, таких як аналіз і рефлексія, виявляється здатність людини до цілісного сприйняття світу і людей, у системі цінностей виділяється прагненні не залежати від думки навколишніх, самому визначати хід свого життя, потребою мати близьких людей, турботою про рідних. При виразності таких показників творчого мислення, як допитливість, складність, соціальна креативність, існує зворотна кореляція з більш примітивними цінностями безпеки, захисту, здоров'я і привабливості.

У результаті дослідження зроблено висновок, що розвиток творчого мислення безпосередньо зв'язаний з розвитком особистості школярів.

У дослідженні І.О. Зуєва вивчалися особливості прояву репрезентативних систем учнів (внутрішніх способів представлення інформації) в умовах різних способів навчання: традиційного й розвивального [5].

У розвитку словесно-логічного мислення школярів, які вчилися в системі розвивального навчання порівняно з учнями з традиційної системи встановлена менша залежність від домінування в них тієї чи іншої репрезентативної системи.

Серед школярів традиційного способу навчання існують більш значні розбіжності в розвитку окремих видів пам'яті в залежності від рівня розвитку тих чи інших репрезентативних систем. Серед учнів системи розвивального навчання ці розбіжності менш виразні, що свідчить про меншу залежність від того, яка саме репрезентативна система є в них домінуючою.

Установлено, що розходження в розвитку креативного мислення між учнями з різними домінантними репрезентативними системами серед учнів у системі розвивального навчання менш виражені, ніж серед учнів традиційного навчання.

Виявлено, що учні, які вчилися за системою розвивального навчання, мають менше навчальних труднощів у порівнянні з учнями, які училися за традиційною системою навчання. При цьому для учнів, які вчилися за системою розвивального навчання, ступінь навчальних труднощів залежить у меншій мірі від типу домінантної репрезентативної системи, ніж для учнів, які вчилися в системі традиційного навчання.

При порівнянні ступеня розвитку репрезентативних систем учнів, які вчилися в умовах різних способів навчання, виявлено, що учні системи розвивального навчання мають вищий рівень розвитку візуальної і дігальної РС у порівнянні з учнями з традиційної системи навчання.

Установлено, що учні, які вчилися в системі розвивального навчання мають вірогідно більш збалансований рівень розвитку репрезентативних систем, ніж учні, які вчилися за традиційною системою навчання. На думку автора більш висока збалансованість розвитку репрезентативних систем є результатом багатосенсорного навчання в системі РН (навчання, що спирається на всі основні сенсорні системи).

Найважливішою складовою розвитку особистості дитини є її інтелектуальний розвиток, він багато в чому визначає успішність навчальної діяльності.

Проблема розвитку, корекції й удосконалювання пізнавальних процесів учнів (мислення, уваги, пам'яті, внутрішнього плану дій) – одна з найбільш складних у психолого-педагогічній практиці. Головний шлях її вирішення – раціональна організація всієї системи навчального процесу (розвивальне навчання). У якості додаткового, допоміжного шляху виступає спеціально організований колективний ігровий тренінг, що проводиться зі школярами в позанавчальний час.

На думку Є.В. Заїки завдяки регулярному виконанню розробленого їм комплексу вправ в учня поступово розвиваються й удосконалюються дуже складні розумові операції, що дозволяють йому досить швидко й ефективно виходити за межі наявної, очевидної інформації, знаходити і витягати з неї іншу інформацію, неявну, приховану, яка за своїм значенням часто виявляється не менш істотною, ніж явна.

В ігровому тренінгу розвиваються не тільки пізнавальні процеси, але й формується вміння вести діалог, слухати товариша, коректно вести бесіду тощо. Тим самим набувають розвитку комунікативні, емоційні, етичні й моральні якості учнів.

Ряд досліджень присвячені вивченню й аналізу особливостей педагогічної діяльності в системі розвивальної освіти.

Приймаючи за одиницю навчальної діяльності на стадії її становлення урок, як основну форму організації навчання і визначивши функції мотивів-стимулів, О.К. Дусавицький виділяє мотиваційні моменти уроку, його мотиваційну структуру, як одну з характеристик навчальної діяльності. Першим моментом, де необхідна функція мотиву-стимулу, є момент включення дитини в дію. Дії формуються і засвоюються учнями в рамках спеціальних допоміжних задач, спрямованих на засвоєння поняття, що лежить в основі навчальної задачі. У залежності від типу допоміжної задачі розглядаються особливості мотивації. У конкретній задачі мотив-стимул є першим і єдиним мотивом, що спонукає навчальну діяльність і зміст, що додається їй. Однак для задач, що містять теоретичне узагальнення, такий мотив недостатній. Як показують дослідження, ця задача повинна бути прийнята учнями, тобто переосмислена як пізнавальна. Дитині має відкритися узагальнений, невідомий раніше спосіб – інакше задача вирішена бути не може. У цих умовах мотив-стимул – лише поштовх до дії, але безпосередньо пізнавальна задача вирішується тільки при наявності пізнавальної мотивації.

В міру появи пізнавального інтересу, мотив-стимул усе більше починає виступати не тільки в смислоутворюючій, але й у функції, що спонукає, у рамках

мотиваційного ядра навчальної діяльності, що поступово зводить нанівець значення первісних мотивів-стимулів. Одночасно зростає значення мотивів-стимулів, що обрамляють урок, сприяють подальшому узагальненню інтересу в межах даної науки. У міру того, як навчальна діяльність стає "сферою цілей" учнів, за мотивами-стимулами залишається функція – забезпечення узагальнення інтересу в універсальну пізнавальну потребу – на стику між навчальними предметами.

Загальним засобом, що зв'язує мотиви-стимули і ситуаційний пізнавальний інтерес у єдину структуру, є сама психологічна атмосфера уроку, під якою розуміється єдиний темп і ритм роботи учнів.

Урок у РН – це пошук таких засобів інтелекту й особистості, що дозволять дитині в майбутньому вирішити невідомі проблеми; усе це відбувається на уроці в умовах становлення суб'єктів навчальної і колективної діяльності.

З погляду розуміння навчальної діяльності як форми розвитку особистості, урок у розвивальному навчанні розуміється О.К. Дусавицьким як акт систематичної "навчальної" життєдіяльності – незалежно від її предметної характеристики. Дитина повинна **на-учити-ся** жити, щоб бути цілісною, вона повинна опанувати здатністю емпатичної (почуттєвої) і рефлексивної оцінки актуальних і потенційних цілей і засобів своєї діяльності. Звідси випливають представлення про психологічний зміст і форму уроку РН.

Психологічна структура уроку не залежить від конкретної мети діяльності, типу уроку, зв'язаного з відпрацюванням якої-небудь навчальної дії. Перший елемент, міжособистісний контакт, переживається як загальний і індивідуальний простір щиросердечного комфорту. Другий елемент – включення дитини в конкретну предметну діяльність, відновлення її процесу. Третім елементом психологічної структури уроку є "зачіпка" – та несподівана дивність, зупинка в звичній діяльності, що переводить її в ситуацію невизначеності, "загадковості". Четвертий елемент – організація навчальних дій дітей з аналізу проблемної ситуації. П'ятий елемент – пауза перед рішенням. Шостим елементом, природним (головним) етапом є кульмінація уроку – перебування нового способу рішення

задачі, побудова моделі і т.д., вирішення протиріччя (еврика !). Нарешті, розв'язка, епілог – сьомий елемент уроку. Саме він додає уроку цілісність, тут відбувається рефлексія шляху, руху уроку, фіксується й улаштовується рішення [3].

О.М. Толкачєва (Погребняк) вважає, що вивчення особливостей особистості вчителя є необхідною умовою побудови педагогічної діяльності вчителя РН. У її дослідженні вивчені характеристики педагога, що працює в системі розвивального навчання. Було виявлено, що існують кардинальні відмінності особливостей особистості педагогів розвивального і традиційного навчання [3].

Педагоги системи РН характеризуються такими показниками, як: перевага способу реагування в конфлікті "співробітництво"; переважно адекватна самооцінка професіоналізму; сформована здатність до теоретичного узагальнення; відсутність стереотипізації мислення; стиль саморозвитку "активний розвиток".

Педагог ТН характеризується наступними показниками: переважні типи реагування в конфлікті "приспосовування" і "суперництво", показник типу "співробітництво" займає четверте місце з п'яти; переважно завищена самооцінка професіоналізму; середній рівень розвитку емпатичних тенденцій особистості; високий рівень самоконтролю в спілкуванні; низька здатність до теоретичного узагальнення; середній рівень гнучкості мислення; стиль саморозвитку "відсутність системи в розвитку".

Зафіксовано розходження в системі цінностей педагогів: одні з перших позицій у системі цінностей педагогів РН займають цінності саморозвитку й творчості (тобто цінності "самоактуалізації" педагогів) і цінності взаємодії з іншими. Для педагогів ТН є характерним перевага цінностей центрації на собі і самопрезентації.

У цілому педагоги РН переважно спрямовані на діалогічну взаємодію з навколишніми, на постійну самозміну як потребу особистості в розвитку, рефлексію професійної діяльності і її результатів, характеризуються високими

показниками в інтелектуальній сфері. Ці дані можуть свідчити про установку педагога РН на саморозвиток.

Учитель ТН орієнтований, насамперед, на монологічну взаємодію, характеризується завищеною самооцінкою рівня своїх професійних досягнень, стереотипизацією мислення, а також здатністю до широкого спектра поведінкових методів впливу, артистичними схильностями.

Дане дослідження виявляє, що в результаті розвивальної освіти суб'єктом навчальної діяльності стає не тільки дитина, але й педагог як суб'єкт власної професійної діяльності. Саме діалог стає опосередкованим механізмом взаємодії двох суб'єктів – педагога і дитини – у рамках становлення колективного суб'єкта навчальної діяльності.

**Висновки.** Багато питань, що порушені в дослідженнях, проведених психологами Харківського університету, мають потребу в подальшій розробці. Однак безсумнівно одне: розвивальна освіта – це дуже плідний і перспективний шлях для розвитку особистості, що учиться, і для педагога.

Експериментальні результати свідчать про те, що система розвивальної освіти забезпечує інтенсивний розвиток цілого ряду особистісних і когнітивних якостей школяра – набагато більш високий, ніж традиційна освіта. В найближчі роки на базі факультету психології ХНУ імені В.Н. Каразіна планується продовжувати і поглиблювати дослідження розвитку особистості в системі розвивальної освіти.

## Список літератури

1. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – Харьков, 2008. – 214 с.
2. Дусавицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2002. – 116 с.
3. Дусавицкий А.К., Погребняк О.Н. Педагогическая деятельность в развивающем образовании: восхождение к личности. – Харьков, 2006. – 200 с.
4. Гимаева Ю.А. Взаимосвязи между компонентами школьной дезадаптации у учеников младших классов // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – № 842. – серія Психологія. – 2009. – С. 48-51.

5. Зуєв І.О. Особливості представлення інформації в різних репрезентативних системах // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – № 913. – серія Психологія. – 2010. – С. 60-63.

6. Лец Ю.А. Специфика самоопределения личности в старшем школьном возрасте в зависимости от формы организации учебной деятельности // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – № 617. – серія Психологія. – 2004. – С. 122-127.

7. Чепіга Л.П. Становлення Я-концепції підлітків у навчальній діяльності // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – № 493. – серія Психологія. – 2000.– С. 47-50.