

Р. А. Чернышёв

Формирование психологических новообразований в условиях эффективной образовательной среды

В статье рассматривается взаимосвязь формирования психологических новообразований в младшем школьном возрасте с преобладанием различных типов межличностного взаимодействия учителя в образовательном процессе. Включение в контекст изучения формирования новообразований в младшем школьном возрасте особенностей взаимодействия учителя и младшего школьника является темой, недостаточно изученной как в возрастной, так и в педагогической психологии. Этот факт указывает на высокую актуальность рассматриваемой проблемы. Представленный в статье анализ позволил получить ценные результаты, как для теоретического, так и для практического применения.

Ключевые слова: младший школьный возраст, образовательная среда, типы взаимодействия, психологические новообразования, словесно-логическое мышление, самооценка.

R. A. Chernyshiov

Shaping of Psychological New Formations in Conditions of Effective Educational Environment

In the article is considered the interrelation of shaping psychological new formations at younger school age with prevailing of various types of interpersonal interaction of the teacher in the educational process. Inclusion into the context to study shaping of new formations at younger school age of peculiarities of the teacher and the younger schoolboy interaction is a topic not enough studied both in Age and Pedagogical Psychology. This fact specifies urgency of the considered problem. The analysis presented in the article permitted to receive valuable results for theoretical and practical application.

Key words: younger school age, educational environment, types of interaction, psychological new formations, verbal thinking, a self-estimation.

В настоящее время экспериментирование в сфере начального образования представлено в самых разных направлениях: авторские программы и учебники; уровневая дифференциация содержания обучения и дифференциация детей по способностям; инновационные технологии, индивидуальные и групповые формы организации обучения и др. В свою очередь, развитие личности ребенка, его способностей официально признается сегодня в качестве ключевого, ведущего результата образовательной системы. В связи с этим для оценки эффективности решения школой задач развития требуется комплексный анализ образовательных воздействий в их специфическом проявлении и сочетании, характерном для конкретной школы. Таким образом, следует говорить о воздействии образовательной среды на процесс обучения в целом, на характер формирования психологических новообразований у младших школьников – словесно-логического мышления и произвольного внимания, внутреннего плана действий и внутренней позиции школьника, самооценки, самоконтроля, рефлексии и др.

В зарубежных исследованиях образовательная среда описывается в термине «эффективность школы» как социальной системы [13]. Анализ образовательной среды на уровне социальных взаимодействий предполагает, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы количественно определили «эффективную школу», так как каждая уникальна и одновременно является «сколком общества».

Социально-культурный контекст выступает также основой подхода В. И. Слободчикова, который вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя ее целевое и функциональное назначение. С другой стороны, автор видит истоки этой среды в предметности культуры общества: «Эти два полюса – предметность культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [11, с. 181].

С позиции американских исследователей более значимым фактором школьной эффективности выступает организационный, обеспечиваю-

щий солидарность представлений учителей о профессиональном долге, умение связать личные педагогические «философии» как с коллегами, так и с учащимися, поддержку автономной инициативы учителей администрацией школы [13]. Тенденция развития образовательных систем от традиционных к развивающим методам обучения приводит к тому, что предметом развивающего образования начинает выступать образовательная среда, ее типология, проектирование и практическое воплощение в конкретных условиях. При этом главные «продукты» образования – самоопределяющаяся личность, самоорганизующийся и саморазвивающийся коллектив.

С другой стороны, В. И. Панов в исследовании образовательной среды фиксирует внимание на «технологическом» уровне ее реализации и оценки, выделяя в качестве фундаментальных предпосылок разработки и оценки развивающих образовательных сред алгоритм «существенных показателей» [8]: а) каждый возраст имеет определенные психологические новообразования; б) обучение построено на основе ведущей деятельности; в) реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности; г) процесс образования методически оснащен разработками, гарантирующими достижение нужного уровня психологических новообразований.

Феномен психологических новообразований (в контексте их формирования в младшем школьном возрасте) имеет достаточно плодотворную историю разработки (работы Л. И. Божович, А. Л. Венгера, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, М. И. Лисиной, Д. Б. Эльконина и др.). Авторами выделяются разные новообразования: овладение знаково-символическими средствами, умение учитывать позицию другого (Д. Б. Эльконин); уровень общения, необходимый для обучения (М. И. Лисина, Н. Г. Салмина, Е. Е. Кравцова); внутренняя позиция ученика.

Важно также отметить, что социальная ситуация развития в младшей школе становится иной – ученики впервые включаются в социально организованную структуру, осваивая новые функции ученика. Введенное Л. И. Божович понятие «внутренняя позиция» определяется как совокупность внутренних факторов, «которая, преломляя и опосредуя воздействия среды, становится непосредственной движущей силой развития у ребенка новых психических качеств» [3, с. 176]. По мнению Т. А. Нежной, перевод ребенка в новую социальную ситуацию не гарантирует развитие потенциальных возможностей

ребенка, связанных с ведущей учебной деятельностью: «Новая социальная позиция и соответствующая ей деятельность развивается постольку, поскольку они принимаются субъектом, то есть становятся предметом его собственных потребностей и стремлений, содержанием его «внутренней позиции» [3, с. 243].

В психологии даются следующие описания психологических новообразований младшего школьного возраста. Условием для развития внутреннего плана действий является общение с людьми, в ходе которого происходит усвоение социального опыта и средств его осмысления. Становление внутреннего плана действий проходит в своем развитии несколько этапов: а) внешнее, практическое действие с предметами, б) реальный предмет заменяется схемой, изображением, в) после фазы проговаривания действия с предметом «про себя» следует умственное действие, то есть действие «в уме». Вместе с тем выделяется 2 уровня его развития: 1) действие, которое предстоит выполнить, сначала планируется по частям, не связывающимся человеком в единую систему, то есть не образуется программа выполнения действия; 2) человек планирует свое действие, в целом, сопоставляя равнозначные варианты выполнения целых последовательностей звеньев, выбирая приемлемые пути достижения цели в данных условиях и в соответствии с предложенными требованиями. Здесь последующее звено действия планируется одновременно с предыдущим, а предыдущее намечается с учетом возможных вариантов выполнения последующих действий.

Другое новообразование – произвольность внимания, обеспечивает школьнику контроль за процессом своей деятельности, требующей усидчивости, организации времени, аккуратности. Высокий уровень развития свойств внимания положительно влияет на успешность обучения. Исследования Л. И. Божович [3] показали, что одни ученики имеют устойчивое, но плохо переключаемое внимание, они долго и старательно решают задачу, но быстро перейти к следующей им трудно; другие легко переключаются в процессе работы, но так же легко отвлекаются на посторонние моменты; у третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом.

Наряду с этим, согласно идее Л. С. Выготского, с началом обучения формирование словесно-логического мышления выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка: «Развитие сло-

весно-логического, рассуждающего мышления, происходящего в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [5, с. 192]. Нельзя не отметить роль личностной рефлексии как ведущего новообразования, формирующегося в учебной деятельности школьника. Она выступает в форме осознания субъектом того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими. Это не просто знание или понимание самого себя, но выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления [12, с. 191].

Выбрав, таким образом, в качестве объекта исследования формирование психологических новообразований в младшем школьном возрасте, в ходе эмпирического исследования мы выявляли особенности связи типа взаимодействия учителя с успешностью формирования новообразований. В качестве новообразований были выбраны: *словесно-логическое мышление* (методики «Исключение понятий» и «Выбор простых аналогий») и *самооценка* (методика С. Я. Дембо-Рубинштейна). Специфика взаимодействия педагога с учащимися выявлялась с помощью анкеты для учителей «Оценка особенностей учебного взаимодействия учителя с учащимися на уроке». Анкета позволяет охарактеризовать степень выраженности 5-ти типов взаимодействия – «традиционность обучения», «содержательное взаимодействие с учащимися», «направленность на эмоциональное общение», «направленность на психологическую комфортность на уроке» и «направленность на индивидуализацию обучения».

В ходе обработки результатов устанавливался факт различий в сформированности у учащихся показателей словесно-логического мышления и самооценки при разной степени выраженности каждого типа взаимодействия. Учитывая, что уровень словесно-логического мышления должен расти от 3 к 4 классу, мы фиксировали не только значимые различия, но и наличие тенденции к повышению или снижению различий в сформированности словесно-логического мышления на протяжении 2-х лет обучения. В отношении самооценки школьников осуществлялся анализ уровня выраженности отдельных компонентов самооценки («здоровье», «аккуратность», «умелые руки», «ум», «добродота», «хороший друг», «веселый», «хороший ученик») при раз-

ном уровне выраженности типов взаимодействия учителя с учащимися.

Итак, было выявлено, что в 3 классе уровень сформированности словесно-логического мышления в форме 2-х его компонентов статистически достоверно не различается при средней и высокой выраженности установки учителя на традиционность обучения (U-Манна-Уитни=1155,500 при $p>0,05$ для «исключения понятий» и $U=1084,500$ при $p>0,05$ для «выбора простых аналогий»). Так как в ходе исследования нами не было выявлено учителей с высоким уровнем установки на традиционность обучения в 4-х классах, мы можем только констатировать факт отсутствия связи уровня словесно-логического мышления со степенью ориентации учителя на традиционность обучения.

В отношении содержательного типа взаимодействия с учащимися нами было установлено, что в 3 классе также отсутствуют значимые различия в развитии словесно-логического мышления при разной степени выраженности ориентации учителя на этот тип взаимодействия. Однако в 4 классе уже наблюдаются значимые различия в уровне развития способности к исключению понятий: при высоком уровне ориентации учителя на содержательное формирование словесно-логического мышления ускоряется – значение критерия $U=840,500$ при $p\leq 0,05$. Таким образом, несмотря на отсутствие значимых различий в развитии способности учащихся устанавливать логическую связь между словами и понятиями (методика «Выбор простых аналогий»), повышение уровня значимости различий достаточно высокое. Это позволяет нам говорить о важности в развитии словесно-логического мышления младшего школьника ориентации учителя на содержательное взаимодействие с ним.

Рассматривая различия в процессе формирования словесно-логического мышления при разном уровне направленности учителя на эмоциональное общение с учениками, мы выявили следующее: в 3 классе достоверных различий между учащимися при разной выраженности этого типа взаимодействия учителя с ними нет. Однако в 4 классе наблюдаются достоверные различия в уровне развития способности устанавливать логическую связь между словами и понятиями, тогда как при высоком уровне направленности на эмоциональное общение уровень развития этой способности выше ($U=973,500$ при $p>0,05$ для «выбора простых аналогий» в 3 классе; $U=1027,500$ при $p\leq 0,01$ для «выбора простых

аналогий» в 4 классе). Важно также отметить, что значимость различий в уровне развития способности к понятийному мышлению, к обобщению (методика «Исключение понятий») в 4 классе повышается при высоком уровне выраженности эмоционального типа взаимодействия учителя.

Исследуя различия в уровне сформированности словесно-логического мышления при разной степени выраженности настроенности учителя на психологическую комфортность на уроке, нами также были получены результаты, свидетельствующие о связи этого типа взаимодействия со словесно-логическим мышлением. В 3 и 4 классах средние значения сформированности словесно-логического мышления выше при средней степени выраженности этого типа взаимодействия. Однако только в 4 классе были выявлены значимые различия в уровне развития способности учащихся к понятийному мышлению, обобщению ($U=1012,000$ при $p>0,05$ в 3 классе; $U=840,500$ при $p\leq 0,05$ в 4 классе). Это позволяет сделать вывод о том, что оптимальный уровень (средний по методике) выраженности настроенности учителя на психологическую комфортность атмосферы на уроке приводит к повышению уровня сформированности словесно-логического мышления, прежде всего к развитию способности к понятийному мышлению.

В отношении степени направленности учителя на индивидуализацию обучения было выявлено, что в 3 классе значимых различий в уровне сформированности словесно-логического мышления нет. Однако в 4 классе уровень развития способности учеников к установлению логической связи между словами и понятиями растет при высокой степени значимости для учителя индивидуализации обучения – $U=973,500$ при $p>0,05$ в 3 классе и $U=806,500$ при $p\leq 0,05$ в четвертом классе. Это позволяет сделать вывод о том, что чем более учитель ориентирован на индивидуализированность обучения, тем у учащихся более сформирован уровень словесно-логического мышления.

Переходя к анализу результатов исследования самооценки школьников, следует отметить, прежде всего, те типы взаимодействия, которые являются значимыми для развития общего уровня самооценки. Так, было выявлено, что уровень самооценки школьников достоверно различается при разной степени выраженности таких типов взаимодействия, как «направленность на традиционное обучение», «направленность на эмоцио-

нальное взаимодействие» и «настроенность на психологическую комфортность на уроке». Высокий уровень самооценки школьников наблюдается при *среднем уровне* выраженности направленности на эмоциональное взаимодействие ($U=4251,000$ при $p\leq 0,01$) и настроенности учителя на психологическую комфортность на уроке ($U=4863,000$ при $p\leq 0,05$), а также при *высоком уровне* направленности на традиционное обучение ($U=1946,500$ при $p\leq 0,05$).

Рассматривая связь компонентов самооценки и типов взаимодействия, отметим, прежде всего, что уровень оценки ребенком своих познавательных способностей (компонент самооценки «ум») достоверно не различается при изменении уровня выраженности всех 5-ти рассматриваемых типов взаимодействия.

Наиболее значимыми типами взаимодействия для высокого уровня отдельных показателей самооценки являются установка на традиционное обучение и направленность на эмоциональное взаимодействие. Было выявлено, что при высококоразвитой установке учителя на традиционное обучение учащиеся высоко оценивают свою *аккуратность* ($U=1780,000$ при $p\leq 0,01$), *доброту* ($U=1567,500$ при $p\leq 0,001$) и *веселость* ($U=1942,000$ при $p\leq 0,05$). При этом высокая оценка ими своей *доброты* ($U=3748,000$ при $p\leq 0,001$) и *веселости* ($U=4586,500$ при $p\leq 0,05$) наблюдается при среднем уровне значимости для учителя направленности на эмоциональное взаимодействие. Последнее также связано с высокой оценкой учащимися своей способности быть *хорошим другом*.

Если рассмотренные 2 типа взаимодействия связаны с достаточно большим количеством компонентов самооценки, то такие типы, как «содержательное взаимодействие» и «направленность на индивидуализацию на уроке» связаны с высокими оценками учениками состояния своего здоровья (при высокой значимости содержательного взаимодействия $U=4992,000$ при $p\leq 0,05$) и умения многое делать своими руками (при высокой значимости индивидуализации на уроке $U=3697,500$ при $p\leq 0,05$).

В свою очередь, средний уровень значимости для учителя настроенности на поддержание психологического комфорта на уроке связан с высокой оценкой учениками своей аккуратности ($U=4726,000$ при $p\leq 0,01$) и высокой оценкой себя как хорошего ученика ($U=4984,500$ при $p\leq 0,05$).

Обобщая полученный результат, следует сказать, что выделение какого-то одного типа взаи-

модействия как наиболее эффективного для формирования самооценки школьников, неправомерно. Лишь сочетание в деятельности учителя разных стилей взаимодействия может привести к формированию целостной самооценки школьников.

В отношении же поставленной гипотезы о связи типа взаимодействия с формированием словесно-логического мышления учащихся следует сказать о ее практически полном подтверждении. Было установлено, что развитию способности ребенка к понятийному мышлению и обобщению в большей степени благоприятствует высокий уровень выраженности содержательно-го типа взаимодействия и средний уровень настроенности на психологическую комфортность атмосферы на уроке.

Развитию способности к установлению логической связи между словами и понятиями наиболее благоприятствует высокая степень направленности учителя на эмоциональное общение и индивидуализацию обучения.

В целом, полученные результаты еще не позволяют со всей уверенностью говорить о непосредственном влиянии типа взаимодействия на формирование новообразований, так как в статье были рассмотрены только 2 из них. Следует предположить, что для разных новообразований значимыми окажутся не только разные типы взаимодействия, но и разный уровень выраженности в работе учителя того или иного типа взаимодействия.

Библиографический список:

1. Андриевская, В. В. Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников [Текст] / В. В. Андриевская, Г. А. Балл, З. Г. Кисарчук и др. // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 11–25.
2. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. – 267 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 398 с.
4. Венгер, А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности [Текст] / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 2–14.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 654 с.
6. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А. В. Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 421 с.
7. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.
8. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст] / Н. А. Менчинская. – М., 1989. – 241 с.
9. Поливанова, Н. И. Рефлексия и ее роль в процессе организации и построения коллективно-распределенного действия у детей [Текст] / Н. И. Поливанова, В. В. Рубцов, М. А. Семенова // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – 214 с.
10. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения [Текст] / В. В. Рубцов. – М., 1987. – 129 с.
11. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаева. – М., 1995. – 147 с.
12. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.
13. Reid K., Hopkins D. etc. Towards the effective school: the problems and some solutions. – Oxford, 1987.