

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ І ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Олександр ДУСАВИЦЬКИЙ, Євген ЗАЙКА, Ігор ЗУЄВ

Copyright © 2012

Постановка проблеми та її зв'язок з актуальними завданнями сьогодення. Розвиток особистості учасників організованого навчального процесу залишається однією з фундаментальних проблем сучасної загальної, вікової і педагогічної психології. З початку 80-х років минулого століття у Харківському національному університеті під керівництвом одного з авторів – О.К. Дусавицького – проводяться дослідження розвитку особистості школяра у системі розвивального навчання В.В. Давидова – Д.Б. Ельконіна. У результаті створена теорія розвитку особистості дитини в учбовій діяльності та показано, що в умовах розвивального навчання відкриваються якісно нові передумови для формування на високому рівні цілої гами важливих особистісних новоутворень. Основні здобутки колективу дослідників коротко презентовані в даному матеріалі.

Очевидно, що виховання особистості – це не просто певний додаток до розвивального навчання чи його побічний продукт. Розвиток особистості є системним утворенням, яке потрібно вивчати в контексті конкретної соціально-педагогічної ситуації. Навчання – багатоканальний процес, що поєднує два діалектично пов'язаних складники – розвиток дитини і розвиток педагога. Більше того, розвиток особистості не є епіфеноменом чи деякою надбавкою до інтелектуального і когнітивного розвитку. Це – головний розвитковий процес, котрий перетворює дитину в усупільнену людину, а відтак визначає розвиток її усіх інших сторін її психіки, індивідуального світу Я.

Психолого-педагогічну систему розвивального навчання і ширше – початкової розвивальної освіти, слушно розглядати як особливу соціальну ситуацію, у якій розвиваються як самі учасники навчального процесу, так і їхня освітня взаємодія.

Мета статті: дати систематизацію основних досліджень проблем розвитку особистості учасників педагогічного процесу, виконаних у 2000–10 роках у Харківській психологічній школі й водночас проаналізувати отримані основні результати і накреслити напрямки подальших досліджень у двох неподільно пов'язаних аспектах – розвитку особистості учнів у системі розвивального навчання і розвитку особистості педагога.

Виклад основного матеріалу. Система розвивальної освіти припускає вихідне уявлення про деяку ідеальну форму розвитку особистості в сучасних умовах. Така форма може бути отримана у психологічному дослідженні розвитку особистості за генетико-моделюючого експерименту, який охоплює всі етапи – від молодшого шкільного віку до юнацького. При цьому мають бути реалізовані всі ті засадничі передумови, що відповідають теоріям розвивального навчання і формування учбової діяльності. Тоді уможлиблюється знаходження й адекватний опис глибинних зв'язків між навчанням і вихованням.

У дослідженнях одного із авторів вичленені три системні особистісні якості, котрі зумовлюють поведінку особистості як суб'єкта діяльності: а) інтерес як загальне ставлення особи до світу, б) ідеал як образ належного світу і в) характер як спосіб реалізації цього ідеалу. Одиницями особистості при виборі способів поведінки є особистісний смисл, усвідомлена мета і вчинок. Так, виявлено, що в молодшому шкільному віці за умов розвивального навчання буденні прагматичні мотиви, з якими діти приходять у школу, швидко змінювалися мотивами пізнавальними, науково-умістовленими. Навчально-пізнавальні інтереси дітей стають провідними в учбовій ді-

яльності, впливаючи на їхнє ставлення до навчання як до засобу самоствердження в їх новій соціальній позиції. На цій основі відбувалася перебудова мотиваційної основи особистості: до завершення молодшого шкільного віку виникають мотиви самозміни, які виводять її на якісно новий рівень психосоціального розвитку [1]. Ще більш важливими є процеси, котрі відбуваються у шкільному колективі. Різноманітні навчальні зв'язки, що виникають між дітьми під час формування учбової діяльності, стають для них головними орієнтирами в міжособистісному спілкуванні. Зокрема, в дослідженнях зафіксований феномен "група-лідер", тобто відкрита особлива форма групового лідерства, за якої наявно неформальне об'єднання дітей, що утворюються з найбільш авторитетних учнів обох статей, які задають класу взірці активності в учбовій діяльності і за її межами. Тим самим підтверджувалася ідея про те, що провідною діяльністю у підлітковому віці стає спілкування за предметним змістом колективної діяльності, тобто діяльності, що характеризується особистісним змістовленням [2]. Крім того, доведено, що у процесі розв'язання учбової задачі активізується особлива форма учбового діяння, спрямованого на організацію співробітництва між дітьми, що стає особистісною цінністю в навчальній роботі школярів. Висока задоволеність міжособистісними стосунками у системі розвивального навчання дозволяє класу освоїти функцію референтної групи для учнів і стати основним мікросередовищем для їхнього подальшого особистісного розвитку [2].

Перехід від молодшого шкільного віку до підліткового характеризується суперечністю між потребою бути суб'єктом своєї діяльності і прагненням співробітництва з однолітками, що не містить тенденцій до блокування психічного розвитку і до активізації негативних способів поведінки підлітків. Так само як і Д.Б. Ельконін, учбова діяльність розуміється нами насамперед як процес розвитку особистості в цілому, а вже потім як аспектний розвитковий перебіг окремих психічних процесів.

Скажімо, Л.П. Чепіга досліджувала Я-концепцію підлітків, проаналізувала розходження в її формуванні за умов різних способів навчання – розвивального і традиційного. Виявлено специфічні розходження у структурі і механізмах формування Я-концепції, а також у динаміці протікання підліткової кризи само-

свідомості [8]. Результати свідчать, що саме спосіб організації учбової діяльності в початковій школі найістотніше впливає на розвиток Я-концепції у підлітковому віці, причому така організація вимагає колективно-розподільної праці школярів при теоретичному узагальненні навчального матеріалу, реальне уможливлення якої стає найважливішим чинником формування позитивної Я-концепції підлітків. Будучи сформованими, компоненти учбової діяльності стають для них інструментом самопізнання, що забезпечує становлення концептуальної картини на основі когнітивної оцінки ними власної особистості. Підлітки як суб'єкти учбової діяльності формують високопозитивну когнітивно зорієнтовану або позитивно-критичну Я-концепцію, відрізняються від ровесників масової школи диференційованим і когнітивно складним образом Я. і це зрозуміло чому, адже за традиційного способу організації учбова діяльність не є для них фактором постійного формувального збагачення Я-концепції, характеристики мислення і самосвідомості не пов'язані між собою, що спричиняє утвердження концептуального Я на основі емоційно-ціннісного компонента самосвідомості при нерозвиненості когнітивно-оцінкового і вчинково-креативного [див. детально 7]. До того ж їх образ Я бідний за змістом і найчастіше суперечливий. Звідси – невміння адекватно оцінити себе: переважна частина підлітків формує високопозитивну емоційно зорієнтовану Я-концепцію без прагнення до самопізнання та з її явно вираженою компенсаторною функцією, коли ставлення до власної особистості надпозитивне, причому здебільшого всупереч об'єктивному ставленню навколишніх.

У підлітків, які навчаються за системою розвивального навчання, криза самосвідомості виявляється у зниженні самооцінки внаслідок більш адекватного внутрішнього прийняття себе і зростання самокритичності. У їх ровесників, котрі навчаються за традиційною освітньою моделлю, аналогічна криза не розгортається повноцінно у полі їхньої свідомості, а спричиняє тривожність унаслідок невміння оцінити себе. Отож перші долають кризу шляхом поглибленого самопізнання і задоволення потреби в одержанні визнання власної особистості в очах значущих інших, другі вдаються до квазі-вирішення кризи, коли зміна самоствавлення здійснюється на основі функціонування механізмів психологічного захисту. У будь-якому разі емпірично показано, що організація учбо-

вої діяльності в початковій школі як колективно-розподільної за умов теоретичного узагальнення навчального матеріалу, сприяє розвитку самосвідомості підлітків і гармонізує формування їхньої позитивної Я-концепції на психоінструментальних засадах когнітивної оцінки ними власної особистості.

У дослідженні Ю.А. Лец вивчені особливості *особистісного самовизначення* старшокласників у часопросторі спеціального формування суб'єкта учбової діяльності в початковій і середній ланках школи у системі розвивального навчання, аргументовано, що розвиток особистості учнів у цьому разі характеризується високим рівнем готовності до вказаного самовизначення [6]. Причиною цього є те, що старші школярі за нових психодидактичних умов опановують інструментами визначення себе як особистості, а саме такими, як самостійність і почуття особистої відповідальності за своє життя, здатність до планування і постановки повсякденних цілей, високий рівень самокерівництва і саморегуляції в цілому, прагнення до самоактуалізації і жага пізнання, а також спроможність адекватно оцінювати результати своєї діяльності, ставити перед собою складні цілі і вирішувати складні завдання, інтересуватися тонкощами суспільного життя, розвитком власної особистості та зміною позитивного змістовлення самоставлення. Натомість у процесі навчання за традиційною системою старшокласник не стає повноцінним суб'єктом учбової діяльності, адже її механізми сформованої дії-перебігу не актуалізуються, і тим більше на тлі систематичного уможливлення особистісного самовизначення.

Отже, отримані в наших дослідженнях психологічні факти відображають різну логіку розвитку особистості у старшому шкільному віці залежно від способу організації учбової діяльності на ступенях початкової і середньої школи. Перетворення учня в суб'єкта вказаної діяльності створює основу для формування повноцінної, гармонійної, самостійної, відповідальної, здатної до саморозвитку й осмисленого вибору особистості, котра онтопсихологічно постає на порозі дорослого життя. Інша логіка розвитку пов'язана з тим, що спосіб навчання у загальноосвітній школі не створює умов для формування суб'єктів учбової діяльності, а відтак для переходу їх як особистостей на якісно новий рівень психо-соціального розвитку, для формування в них здатності бути компетентним суб'єктом житте-

діяльності, у тому числі й спроможним на успішне особистісне самовизначення. Воднораз виявлені під час експериментування якісно інші вектори розвитку особистості й особливості самовизначення старшокласників у системі розвивального навчання відкривають перспективу для досліджень впливу способу організації навчально-професійної діяльності на розвиток особистості студента у вищій школі.

Приймаючи за одиницю учбової діяльності на стадії її становлення урок як основну форму організації навчання і визначивши функції мотивів-стимулів, О.К. Дусавицький обґрунтовує мотиваційні моменти уроку, його мотиваційну структуру як одну з характеристик учіння. Щонайперше, потрібне вмотивоване долучення дитини до учбової дії, що освоюється учнями під час прийняття і розв'язування спеціальних допоміжних задач, спрямованих на оперування змістом відповідного наукового поняття. Залежно від типу конкретної допоміжної задачі розглядаються особливості перебігу мотивації, де мотив-стимул є першим і єдиним, що спричиняє змістовлену учбову діяльність. Однак для задач, що містять теоретичне узагальнення, такий мотив недостатній, адже вона повинна бути особистісно прийнята учнями, тобто переосмислена ними як пізнавальна та розв'язана шляхом відкриття узагальненого, невідомого раніше способу. Отож мотив-стимул – лише поштовх до дії, хоча зрозуміло, що безпосередньо учбова (теоретична) задача ефективна тільки за наявності пізнавальної мотивації.

Поява і посилення пізнавального інтересу надає мотиву-стимулу все більшої смислової вагомості, спонукаючи зміцнення мотиваційного ядра учбової діяльності, що поступово зводить нанівець значення первісних мотивів-стимулів. І коли учбова діяльність стає сферою усвідомлених цілей учнів, то за мотивами-стимулами залишається функція узагальнення інтересу в універсальну пізнавальну спроможність багатопредметного пізнання світу і себе в ньому. Причому загальним засобом, що пов'язує мотиви-стимули і ситуаційний пізнавальний інтерес у єдину структуру, є сама *психологічна атмосфера розвивального уроку*, під якою розуміється єдиний темп і ритм миследіяльної роботи учнів.

Урок у розвивальному навчанні – це пошук таких засобів розвитку інтелекту й особистості, з допомогою яких учень у майбутньому спроможний розв'язувати різноманітні проблеми,

що відбувається за умов становлення його як повноцінного суб'єкта учбової – колективної та індивідуальної – діяльності. Для О.К. Дуса-вицького урок – це акт систематичної учбової життєдіяльності, причому незалежно від її упредметнення. Дитина покликана на-учитися жити, щоб бути цілісною, має опанувати здатністю емпатійної (почуттєвої) і рефлексивної оцінки актуальних і потенційних цілей та засобів свого діяння. Власне звідси джерелять уявлення про психологічний зміст і форму змістовлено розвивального уроку. Скажімо, його психологічна структура не залежить від конкретної мети діяльності чи типу самого уроку, пов'язаного з відпрацюванням якої-небудь учбової дії. Перший елемент – міжособистісний контакт, що переживається як загальний та індивідуальний простір широкосердого комфорту; другий – доручення дитини до конкретної предметної діяльності, відновлення її процесного перебігу; третій – “зачіпка”, тобто та несподівана цікавість, “зупинка” інтересу в звичній діяльності, що переводить її у ситуацію невизначеності, “загадковості”; четвертий – організація учбових дій з аналізу навчальної проблемної ситуації; п'ятий – пауза перед моментом відшукування способу розв'язку задачі; шостий (головний) віднаходження нового способу розв'язання учбової задачі, побудова моделі учбових дій як “еврика”, нарешті, сьомий як епілог-розв'язку уроку – рефлексія пройденого шляху проблемного учіння спільно та індивідуально [3].

Вивчення особливостей особистості вчителя є важливою умовою його ефективної навчальної діяльності у системі розвивального навчання. У дослідженні О.М. Толкачової (Погребняк) деталізовані характеристики педагога, який працює у цій системі, встановлені істотні відмінності названих особливостей в освітян різних моделей навчання [див. 3]. Зокрема, для педагогів, які працюють за розвивальною оргтехнологією, характерні такі показники, як переважання співробітництва як способу поведінки в конфліктних ситуаціях, здебільшого адекватна самооцінка професіоналізму, сформована здатність до теоретичного узагальнення, відсутність стереотипізації мислення, активний розвиток власного потенціалу як стиль саморозвитку. Натомість для їхніх колег, котрі практикують за традиційною системою організації навчання притаманні такі показники: переважають “пристосування” і “суперництво” як типи реагу-

вання в конфлікті, а “співробітництво” посідає лише четверте місце із п'яти; мають місце завищена самооцінка професіоналізму, середній рівень розвитку емпатійності особистості, високий самоконтроль у спілкуванні, низька здатність до теоретичного узагальнення, посередня гнучкість мислення та “відсутність системності у власному в розвитку”.

Водночас встановлені розходження у системі цінностей педагогів: одні з перших позицій у цій системі цінностей учителів розвивального навчання посідають цінності саморозвитку і творчості, тобто екзистенційні вартості самоактуалізації і безпосередньої взаємодії з іншими, тоді як для вчителів традиційного навчання характерною є переважання цінностей центрації на собі і самопрезентації. Загалом перші спрямовані на діалогічні стосунки з навколишніми, на постійну самозміну як потребу в особистісному розвитку, на рефлексію професійної діяльності та її результатів в інтелектуальній та соціальній сферах, другі – насамперед на монологічну взаємодію, на вивищення себе як особистості і професіонала, стереотипні схеми мислення і поведінки, на використання широкого спектра педагогічних впливів на вихованців, у тому числі артистичними засобами.

Серія проведених досліджень однозначно вказує на те, що у результаті запровадження розвивальної освітньої моделі суб'єктом учбових дій стає не тільки дитина, а й педагог як утілювач власної професійної діяльності. І саме навчальний діалог стає опосередкованим механізмом продуктивної взаємодії цих двох суб'єктів у рамках становлення колективного суб'єкта учбової мислєдіяльності. При цьому найважливішою складовою розвитку особистості учня є розвиток його *когнітивної сфери*, котра, поряд із мотиваційною, є передумовою прийняття обдуманих будь-яких рішень, здійснення оптимальних життєвих виборів, побудови стратегій самореалізації й інших процесів, у яких він виявляється як особистість та індивідуальність.

Проблема розвитку, корекції й удосконалювання пізнавальних здібностей учнів (мислення, уяви, пам'яті, внутрішнього плану дій) – одна із найбільш складних у психолого-педагогічній практиці. Головний шлях її рішення – раціональна організація всієї системи навчального процесу й, передусім, у напрямку його повноцінної розвитковості. У ролі допоміжного способу доречним є спеціально

організований *колективний ігровий тренінг*, що проводиться зі школярами в позаурочний час. У підсумку, завдяки регулярному виконанню розробленого комплексу вправ, в учня поступово розвиваються й удосконалюються дуже складні розумові операції, що дозволяють йому досить швидко й ефективно проникати за межі наявної інформації, знаходити на її основі неявну, приховану, що за своїм значенням часто виявляється не менш істотною, аніж явна.

Участь у такому ігровому тренінгу беруть усі учнів – й обдаровані, і ті, хто має посередні чи низькі здібності. Вони розвивають не тільки свої пізнавальні процеси, а й навчаються вести діалог, слухати товариша, коректно підтримувати бесіду. Тому одержують розвиток комунікативні, емоційні, етичні і моральні властивості учнів. Крім того, психологічний аналіз зв'язку творчого мислення й особистісних характеристик, здійснений Т.С. Самулевич, показав, що існує позитивний зв'язок між показниками соціальної креативності, що припускає творчу спрямованість особистості у сфері самореалізації, і шкалою сензитивності, коли вона усвідомлює свої потреби і почуття, добре відчуває і рефлексує їх. Ступінь розвитку рефлексії пов'язаний із показником синергії, тобто здатністю школяра до цілісного сприйняття світу і навколишніх, до розуміння єдності протилежностей. Установлено, що уява корелює із почуттям задоволення, фізичною насолоди і комфорту, прагненням подорожувати, відпочивати, а гнучкість – варіювати способами розумової дії, пов'язаної із привабливістю задачі. Зокрема, при високому розвитку компонентів творчого мислення учнів розвивальних класів, зокрема таких, як аналіз і рефлексія, вони здатні до цілісного сприйняття світу, прагнуть бути незалежними від думки навколишніх, намагаються самі визначити перебіг свого повсякдення. При виразності таких показників творчого мислення, як допитливість, складність, соціальна креативність, існує зворотна кореляція з більш примітивними цінностями безпеки, захисту, здоров'я і привабливості.

Отже, розвиток творчого мислення школярів безпосередньо пов'язаний із ступенем соціальної зрілості їх особистості. Так, одним з авторів вивчалися особливості прояву внутрішніх способів подання учнями інформації в умовах різних моделей навчання – традиційного та розвивального [5]. Встановлено, що

ті, хто навчався у системі розвивального навчання, порівняно зі своїми ровесниками із масової школи, мають істотно вищі показники розвитку словесно-логічного мислення, ситуативної та особистісної креативності, досконалості та гармонійності візуальної репрезентативності, що є результатом багатосенсорної актуалізації психосоціального потенціалу вихованців за психолого-експериментальної системи навчання.

Створення моніторингу учбової діяльності школярів у ситуації впровадження нової освітньої моделі охопило перш за все структуру цієї діяльності, якість її компонентів, динамічні нюанси перебігу на тлі гуманістичного зорієнтування системи на розквіт індивідуальності учня як суб'єкта рефлексивного учіння і вчителя як суб'єкта побудови відповідної діяльності. Водночас у нашому досвіді експериментування навчальна співдіяльність педагога і школярів – це складний освітній процес, котрий інтегрує систему взаємозалежних специфічних типів діяння, носіями яких є різні учасники – оргкерівник, експерт, діагност, проектувальник та інші виконавці, які забезпечують оптимальну траєкторію повноцінного становлення учбової діяльності кожного учня. Орієнтуючись у цьому випадку на епістемі концепції М. Раца, пропонуємо нами моніторинг уможлиблює вироблення ґрунтовних поточних знань про стан довкілля, у якому здійснюється інновація, і про конкретні перипетії здійснення цієї інновації з наступним перекладом цих знань на мову скеровувальних дій та управлінських рішень.

Основними об'єктами моніторингу у часопросторі учбової діяльності здебільшого є: 1) сама ця діяльність на індивідуальному рівні здійснення кожним учнем у єдності її характеристик, структури, перебігу; 2) його психічний розвиток і формування новоутворень учбової діяльності; 3) розвиток спілкування і колективу однокласників; 4) педагогічна діяльність учителя і розвиток його особистості. При введенні моніторингу основна увага психологів і педагогів-експериментаторів спрямовується на процесуальні характеристики учбової діяльності, тобто на особливості плину її ситуаційної динаміки, а відтак на розпізнавання й відстеження її труднощів, перешкод, деформацій. У будь-якому разі моніторинг розвивального навчання у просторі і часі створює реальний управлінський механізм для практичного використання зон найближчого розвитку кожного

учня в побудові його учбової діяльності, котра набуває не лише ситуаційного змістовлення, а й особистісної своєрідності у широкому форматі персоніфікованих інваріантів і версій освітньої діяльності вчителя.

Основна ланка учбової діяльності, як відомо, – це процес розв'язування учбової задачі, ситуація якого і є у системі обстоюваного моніторингу головним “місцем” збору поточної психодидактичної інформації. Однак, спостерігаючи перебіг названого розв'язування за буденних умов навчання, можна лише з більшою чи меншою повнотою зафіксувати особливості функціонування кожного з компонентів учбової діяльності в конкретного учня, чого явно недостатньо для одержання повноцінної картини розвиткових змін. Ефективною реєстрація цих даних виявиться під час розв'язання учнем учбових задач у спеціальних тестових ситуаціях. Метод цих ситуацій полягає в тім, що при розв'язуванні вихованцем задачі оргтехнологічно створюються спеціальні умови, у яких кожний з компонентів його учбових дій виявився найбільш чітко. Для цього зреалізуються прийоми переривання цих дій, постановки запитань про хід розв'язування задачі, використання невірних і вірних підказок, стимулювання висловлювань і питань школярів та ін. У такий спосіб визначається діапазон зони найближчого розвитку кожного учня, тобто те, що він може виконати сам, а що – з допомогою вчителя, а чого не може зробити за будь-яких умов. Звісно, що реєстрація характеристик перебігу учбової діяльності може здійснюватися в найпростішому випадку методом спостереження, а фіксація даних – шляхом заповнення вчителями-дослідниками бланків відповідей опитувальників.

Висновки. Багато питань, які порушені в дослідженнях, проведених психологами Харківського університету, мають потребу в подальшій розробці. Однак безсумнівим є одне: розвивальне навчання – це дуже плідний і перспективний шлях розвитку особистості тих суб'єктів, котрі навчають і котрі навчаються.

Експериментальні результати вказують на те, що система розвивального навчання справді забезпечує створення таких теоретично змістовлених соціальних ситуацій, у яких наявні досить сприятливі передумови для розвитку особистості як учнів різного віку, починаючи від молодшого і завершуючи юнацьким, та охоплюючи мотиваційні, діяльнісні і ког-

нітивні компоненти, так і вчителя, в котрого відбуваються істотні позитивні зміни у розвитку різних особистісних структурних компонентів психодуховного світу, а також їхньої ділової й персональної взаємодії як повноцінних суб'єктів єдиного, психологічно заданого освітнього процесу.

1. *Дусаविцкий А.К.* Развитие личности в учебной деятельности. – Харьков, 2008. – 214 с.

2. *Дусаविцкий А.К.* Развивающее образование: теория и практика. – Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2002. – 116 с.

3. *Дусаविцкий 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 імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія. – 2009. – № 857. – С. 10–17.

5. *Зуєв І.О.* Особливості представлення інформації в різних репрезентативних системах // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія. – 2010. – №913. – Вип. 44. – 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 імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія. – 2004. – №617. – С. 122–127.

7. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Навч. посіб. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

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

АНОТАЦІЯ

Дусаविцкий Александр Костянтинович, Зайка Євген Валентинович, Зуєв Ігор Александрович.

Розвиток особистості учня у системі розвивального навчання.

у статті подані результати теоретичних та експериментальних досліджень і прикладних розробок, які виконані співробітниками, аспірантами та здобувачами факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна з проблематики розвитку особистості у системі розвивального навчання за останні 12 років (2000–11). Розглянуто особливості розвитку особистості в молодших, середніх та старших шкільних вікових категоріях, а також психологічний зміст професійної праці педагогів та особливості їх особистісного розвитку.

Ключові слова: Харківська психологічна школа, особистість, розвиток, система розвивального навчання, учбова діяльність, Я-концепція, особистісне самовизначення, урок, мотив-стимул, когнітивна сфера, ігровий тренінг, розв'язування учбової задачі, творче мислення, моніторинг учбової діяльності.

АННОТАЦІЯ

Дусавицький Александр Константинович, Зайка Евгений Валентинович, Зуєв Игорь Александрович.

Развитие личности ученика и учителя в системе развивающего обучения.

В статье представлены результаты теоретических и экспериментальных исследований и прикладных разработок, выполненных сотрудниками, аспирантами и соискателями факультета психологии Харьковского национального университета имени В.А. Каразина по проблематике развития личности в системе развивающего обучения за последние 12 лет (2000–11). Рассмотрены особенности развития личности учащихся в младших, средних и старших школьных возрастных категориях, а также психологическое содержание профессионального труда педагогов и особенности их личностного развития.

Ключевые слова: Харьковская психологическая школа, личность, развитие, система развивающего обучения, учебная деятельность, Я-концепция, личностное самоопределение, урок, мотив-стимул, когнитивная сфера, игровой тренинг, творческое мышление, решение учебной задачи, мониторинг учебной деятельности.

ANNOTATION

Dusavytskyi Oleksandr, Zayika Yevhen, Zuyev Ihor.
Development of Personality of a Pupil and a Teacher in the System of Creative Education.

The article gives the results of theoretical and experimental investigations and applied developments, performed by collaborators, post-graduate students and applicants of the Faculty of Psychology of Kharkiv National University on the problem of the development of a personality in the system of developing education for the last 12 years (2000–11). The peculiarities of the personality development in the junior, middle and senior classes of school, and the psychological content of professional work of pedagogues and features of their personal development have been considered.

Key words: Kharkiv Pedagogical School, personality, development, system of developing education, education activity, Self-concept, personal self-determination, lesson, motive-stimuli, cognitive sphere, game training, solution of education task, creative thinking, monitoring of education activity.

Надійшла до редакції 1.09.2011.



Олександр ДУСАВИЦЬКИЙ
(5.05.1928 – 24.10.2012)

Коли це число журналу вже готувалося до видання із Харкова надійшла сумна звістка про смерть на 85 році життя одного із авторів статті професора **Олександра Костянтиновича Дусавицького**.

Небіжчик був видатним українським ученим, визнаним корифеєм у сфері вікової та педагогічної психології, одним із творців теорії і практики розвивального навчання, теорії формування дослідницького інтересу, проблем індивідуального розвитку дитини, основоположником оригінальної інтерпретації механізмів виникнення дослідницького і пізнавального інтересу, доктором психологічних наук, багатолітнім професором Харківського національного університету імені Василя Каразіна.

Редакція висловлює щире співчуття рідним і близьким Олександра Костянтиновича, колегам і наступникам його наукової школи.