

Тема 10

О.К. Дусавицький: теорія розвитку особистості школяра в навчальній діяльності.

“Особистість є особливий орган у структурі психіки індивіда, що відповідальний за прийняття рішень та їх наслідки”.

Дусавицький Олександр Костянтинівич (народився 5 травня 1928 року в місті Харкові) - доктор психологічних наук, професор кафедри психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Після закінчення школи 1945 року вступив до Харківського інженерно-будівного інституту. З 1950 до 1968 року працював на різних інженерних посадах. Психологією почав займатися з 1971 року, працюючи старшим науковим співробітником, старшим викладачем, доцентом, завідувачем, а з 1991 року - професором кафедри психології факультету психології тоді ще Харківського державного університету. Основний напрям наукових досліджень: психологія розвитку особистості у колективі, становлення її структури на різних етапах - від молодшого шкільного до юнацького віку. З цієї проблеми проведено багаторічні дослідження впливу способу організації навчальної діяльності на розвиток мотиваційно-потребової основи особистості, самосвідомості, моральності дітей віком від 7 до 17 років. У дослідженнях О.К.Дусавицького показано, що принципи навчання та виховання, які містяться в теорії навчальної діяльності й теорії розвивального навчання (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, В.В.Репкін), дозволяють задати та реалізувати іншу логіку розвитку особистості, ніж при традиційному навчанні.

Важливим висновком досліджень О.К.Дусавицького є уявлення про особливу роль молодшого шкільного віку в житті дорослої людини. Особистісні новоутворення, що з'являються у молодшому шкільному віці, визначають особливості психіки на наступних етапах вікового розвитку.

Вияткова роль у процесі саморозвитку особистості належить навчальній спільноті - основному референтному мікросередовищу, яке забезпечує можливість розвитку, його рефлексію. Така навчальна спільнота підпорядковується загальним закономірностям розвитку групи як колективу - особливого утворення, характеристики

якого відповідають положенням психологічної теорії колективу А.В.Петровського. В результаті досліджень О.К.Дусавицького була запропонована нова періодизація "природного" розвитку особистості у шкільному і студентському віці.

1990 року О.К.Дусавицький очолив Центр психології та методики розвивального навчання (м. Харків), де продовжуються дослідження з психології розвитку в умовах спеціально організованої навчальної діяльності, розв'язуються завдання практичного впровадження методології розвивального навчання у систему освіти, підготовки педагогів нового типу для України, Росії, Білорусі, Казахстану.

Під керівництвом О.К.Дусавицького, на основі психолого-педагогічних принципів розвивального навчання, розроблені комплекти підручників і навчальних посібників для початкової школи з математики, української та російської мови, фізики, біології. Зараз вони широко використовуються педагогами країн СНД.

О.К.Дусавицький є віце-президентом Української Асоціації "Розвивальне навчання", членом Правління Міжнародної Асоціації розвивального навчання. Він є автором більше 100 наукових праць, серед яких: "Загадка птаха Фенікс" (1975; 1979), "Виховуючи інтерес" (1982), "Формула інтересу" (1989), "2x2=X?" (1985; 1995; 2002); "Розвиток особистості в навчальній діяльності" (1996) тощо.

1. Поняття особистості як особливого органу у структурі психіки індивіда

У розумінні сутності особистості О.К.Дусавицький виходить з визнання проблеми особистості як центральної для психологічної науки. Існування багатьох різних визначень цього поняття є наслідком багатогранності та складності феномену особистості, що визиває необхідність і обмеженість кожного з них. Тому необхідна інтеграція наукових дефініцій для отримання різнобічної характеристики особистості, вироблення загального, "глобального" уявлення про неї [11, с. 4-5].

Вчений стоїть на позиції, за якої "особистість частіше за все визначають як людину у сукупності її соціальних, набутих якостей. Це означає, що до числа особистісних не відносяться такі особливості людини, що генотипічно або фізіологічно зумовлені, ніяк не залежать від життя у суспільстві..." [11, с. 5]. За цих обмежень, особистість - це людина, взята в системі таких її психологічних

характеристик, які соціально зумовлені, виявляються у суспільних за природою зв'язках і відношеннях, є стійкими, визначають моральні вчинки людини, що мають суттєве значення для неї самої й оточуючих” [11, с. 5].

О.К.Дусавицький порівнює поняття особистості з поняттями “людина”, “індивід”, “індивідуальність”. Так, на відміну від поняття людини, яке включає у свій склад сукупність усіх людських якостей, притаманних усім людям, поняття індивіда характеризує конкретну людину, в тому числі, як і особистість, її психологічні і біологічні властивості. У поняття індивіда входять як відмінні, так і спільні для даної людини, порівняно з іншими, властивості. Поняття індивідуальності вважається вченим найбільш вузьким за змістом, оскільки “містить у собі лише ті індивідуальні й особистісні властивості людини, таке їх сполучення, яке дану людину відрізняє від інших людей” [11, с. 6].

Характеризуючи особистість у функціональному плані, О.К.Дусавицький розглядає її як “особливий орган у структурі психіки індивіда, відповідальний за прийняття рішень та їх наслідки” [8, с. 8].

Звідси випливає, що особистістю не народжуються, а становляться в процесі вихованні, коли послідовно виникають певні структури психіки індивіда. Немовля вимусово вступає у відношення, які інтеріоризуються, врожуються у психіку, внаслідок чого утворюється новий, штучний за походженням, орган - моральна інстанція, “понад- Я”. З цього моменту, на думку вченого, “життя дитини набуває суперечливого характеру.

поведінка починає контролюватися двома внутрішніми системами потреб, причому реалізація однієї з них перешкоджає реалізації іншої.

Хтось має стати посередником між ними, між “хочу” і “треба”, бажаннями і обов'язками, внутрішнім спонуканням і зовнішнім світом. Таку посередницьку функцію здійснює особистість як особлива здатність робити внутрішній вільний вибір поведінки. Складність такого вибору полягає в тому, що особистість не відмовляється від жодного зі своїх “Я”, не спрощує поведінки.

Психологічні наслідки відмови індивіда від своєї сутнісної природи “розладнує” цілісну структуру психіки, призводить до різноманітних Я порушень, що набувають форму неврозу (З.Фрейд, К.Роджерс, В.Франклта ін.)” [8, с. 8].

Тому основною проблемою психології особистості є проблема опису її структури, що передбачає відповідь на запитання, “за допомогою яких механізмів особистість оволодіває своїм внутрішнім світом, стає хазяїном своєї долі, а не слугою біологічних потреб або моральних вимог” [8, с. 9].

2. Структура особистості: інтерес, ідеал, характер.

При визначенні структури особистості О.К.Дусавицький враховує дві протилежні методологічні передумови. Одна з них піддається ним сумніву. Мова йде про отождоження структури особистості зі структурою того чи іншого фізичного об'єкта, предмета, організму. Цей шлях атомарного аналізу особистості “за елементами” призводить до розкладу її на елементи, які втрачають властивості, притаманні особистості як цілісному утворенню. Такий підхід притаманний, на думку вченого, концепціям, “в яких ця структура збирається з набору різноманітних факторів (рис особистості)” або блоків темпераменту, мотивації, минулого досвіду, характеру тощо” [11, с. 15]. Такий, “колекційний”, підхід все більше стає, на думку вченого, об'єктом критики у сучасній психології, яка вступає на шлях пошуку таких елементів, що відображали роль особистості як інтегратора усього психічного життя людини” [8, с. 9].

Більш евристичним визнається інший підхід. За ним, “в якому-небудь одному динамічному утворенні особистості, скажімо, потязі, відношенні, потребі або мотиві, як у фокусі сконцентровані властивості особистості як цілого... Характеризуючи ці утворення, дослідник дає характеристику самої особистості. Подібний підхід... охоплює таку реальну характеристику структури особистості, як її динамічність, і сприяє розробці погляду на особистість як на систему, що розвивається, тобто такого погляду, що відображає реальні особливості структури особистості” [11, с. 16]. У цьому зв'язку, О.К.Дусавицький вважає, “що у вітчизняній психології накопичений достатній теоретичний і експериментальний матеріал, який дозволяє по-іншому описати структуру особистості - не тільки як статичну, а і як динамічну систему.

Принциповим моментом тут є вимога до об'єднання функціонального і власне структурного підходу до особистості. Це означає виділення таких її елементів, кожний з яких, находячись у системних зв'язках з іншими елементами, має свою специфічну функцію - проєкцію інтегративної функції особистості. Очевидно, що вони уявляють собою, зокрема, складні системні утворення.

Нарешті, у структурі особистості мають бути відображені основні сфери людської психіки: мотиваційно-потребнісна, сфера свідомості і поведінки” [8, с. 9].

Найбільш слухним у розумінні структури особистості О.К.Дусаविцький вважає підхід до її опису СЛ.Рубінштейна та його послідовників, за яким особистість визначається як здатність до вибору власної поведінки, що здійснюється на трьох рівнях ієрархічної структури особистості - потребовому, свідомості і поведінки. Цими елементами структури, які виконують інтегративну функцію, є поняття інтересу, ідеалу і характеру. Як проголошує О.К.Дусаविцький, “на перетині цих структурних утворень фокусується ядро особистості” [11, с. 17].

Конкретизація вказаних елементів структури особистості - **інтересу, ідеалу, характеру** - здійснюється О.К.Дусаविцьким на засадах особистісного підходу, що означає для вченого звернення передусім до мотиваційно-потребової сфери особистості, до її спрямованості як інтегративного утворення, в якому відображається цілісний прояв особистості. Однак “його змістовна інтерпретація... можлива тільки на основі теоретичного аналізу більш загального поняття, що відображає дійсну інтегральну структурну одиницю мотиваційно-потребової сфери особистості. До такого базового мотиваційного особистісного утворення ми відносимо інтерес” [8, с. 10].

О.К.Дусаविцький розглядає **інтерес** як рушійну силу людської поведінки, як своєрідний показник прагнень особистості, її активного відношення до життя. При цьому “інтерес має бути зрозумілим не просто як спрямованість особистості, як її вибіркове відношення до чогось, навіть не як сума відношень, а як певна ієрархія відношень, що відображає всезагальне **відношення індивіда до світу**, в якому виявляється його цілісність. Переживання цілісного відношення “Я і світ” лежить в основі явища, яке ми називаємо інтересом. Інтерес є переживання індивідом своєї, певним чином зрозумілої, рефлексивної сутності” [8, с. 12].

Визначаючи інтерес через поняття відношення, вчений розуміє останнє як зв'язок індивіда із природою та іншими людьми, що опосередкований працею, колективною діяльністю і реалізується через відповідні потреби й мотиви. Разом із тим, усвідомлення свого “Я” є водночас усвідомленням своєї цілісності, яка “зіставляється з іншою цілісністю, більш високого порядку, з іншою системою, в яку включений індивід, - зі світом. Переживання цього всезагального відношення, або, що те ж саме, сенсу свого існування, свого місця у світі і є інтерес” [там само].

Отже, як підсумовує О.К.Дусаविцький, “предметом інтересу є сама людина, її цілісність, її сутність, її зв'язок зі світом, який є суспільним зв'язком. Все, що загрожує цій цілісності і сутності, - відторгається інтересом, в тому числі і власні потреби. Відсутній інтерес - і розсіпаються потреби, затихають, вгасають у людині. Інтерес - завжди вибір між потребами на користь особистісного “Я”. В цьому виборі вирішальну роль належить особистісному смислу. Особистісний смисл і є відображення інтересу” [8, с. 13].

Інакше кажучи, вчений розуміє інтерес як “певну ієрархію відношень, що відображає всезагальне відношення індивідуума до світу, в якому виявляється його цілісність...”, як “переживаний індивідом своєї, певним чином зрозумілої, відрефлексованої сутності”, як “вибір між потребами на користь особистісного “Я”. В цьому виборі вирішальну роль належить особистісному смислу. Особистісний смисл і є відображення інтересу” [11, с. 17].

О.К.Дусаविцький дає конкретну характеристику таких властивостей інтересу, як всезагальність, безкорисність, безпосередність, вказує на такі його прояви, як повна концентрація, “фокусування” уваги, спрямованість усіх почуттів, думок людини на її предмети, гострі позитивні емоційні переживання (“буря почуттів”), розумове напруження, розкутість мислительної діяльності, наявність потужного волевого начала, що спонукає людину до діяльності і подолання перешкод. Все це покладено вченим в основу опису інтересу як психологічного поняття, що характеризує людину як суб'єкта праці, пізнання і спілкування, відповідно до яких виділяються три головні характерні риси інтересу: діяльнісна, пізнавально-реалізуюча, моральна.

Перша характерна риса інтересу відображає діяльнiсну природу індивіда: простір особистості, реальні життєві відношення, в які включений індивід, предметні характеристики оточуючої дійсності, що Стали об'єктом інтересу, чому відповідають широта або вузькість інтересів, перевага одних предметів перед іншими, спрямованість інтересів на справу, на інших людей, на самого себе тощо.

Друга характерна риса інтересу відображає пізнавальну природу індивіда і полягає у ступені реалізації особистістю її життєвих відношень. Відповідно до цього виділяються два якісно різних рівня інтересу. Перший рівень пов'язаний із з'ясуванням сутності предмету, способу його існування, а другий - із його зовнішніми проявами, факторами і явищами оточуючого життя. Дані рівні інтересу визначають силу інтересу як мотиву, його стійкість, що варіює від пасивного реагування на зовнішні дії до ініціативного пошуку і постановки нових завдань і проблем” [8, с. 15]. Дані риси інтересу, його широти охопленій світу, глибини реалізації своєї суті, свідчать про масштаб, значущість людини як особистості.

Третя характерна риса інтересу виявляється у способі самоствердження індивіда в системі відношень, вона відображає моральний аспект особистості. У моральному аспекті взаємопов'язані такі поняття, як інтерес і обов'язок. “Переживання почуття обов'язку - основа прояву вищих людських почуттів - любові, гордості, презирства, гніву, скорботи. Вищим актом, що виражає корінні інтереси індивіда як особистості, є обов'язок-подвиг” [8, с. 16].

За О.К.Дусавицьким, інтерес може бути різної міри усвідомленості (від повної міри усвідомленості до неусвідомленого інтересу), справжнім і уявним. Інтерес набуває своєї психологічної характеристики, якщо описується “з точки зору предметної зіставленості, міри засвоєння життєвих відношень і способів реалізації інтересу у системі відношень з іншими людьми” [8, с. 17].

Виходячи з окреслених положень, О.К.Дусавицький пропонує власне розуміння механізму виникнення і розвитку інтересу, який полягає у включенні індивіда в те чи те суспільне відношення, зв'язок з іншими індивідами - але за умови, якщо це включення забезпечує реалізацію свого “Я”, цілісності індивіда. За такої умови інтерес розвивається, піднімається на більш високий рівень, стає стійким, починає виступати в якості дієвого внутрішнього мотиву поведінки, перетворюється в подальшому “у ненасичувану потребу особистості, у ту потребу, яка А.В.Петровським була названа “потребою у персоналізації, потребою бути особистістю” - в даному випадку при реалізації конкретного життєвого відношення” [8, с. 18].

З точки зору особистісного підходу О.К.Дусавицького до розуміння структури особистості, **ідеал** визначається “як *відображення у свідомості індивіда його людської сутності, що виражена в інтересі*. Ідеал є не щось інше, як **усвідомлений інтерес особистості**. Саме ступінь усвідомлення інтересу і є його основною характеристикою... У психологічному плані життєвий ідеал надає поведінці людини цілісності і сенсу, він є фокусом її усвідомленого буття. В ньому відображений образ світу - з точки зору його відповідності інтересам особистості, тобто образ належного світу” [8, с. 19]. Іншими словами, ідеал відображає у свідомості особистості її людську сутність, що виражена в інтересі. Ідеал виступає як основний життєвий принцип, в якому відображається образ світу, “з точки зору його відповідності інтересам особистості, тобто належного світу” [11, с. 17].

Ідеал, на думку вченого, є “відображенням життєдіяльності індивіда, його інтересу і в цій якості виконує регулюючу функцію в особистості”. Він не є метою, але як “позапочуттєва якість, що протистоїть психіці”, він визначає процес цілепокладання, “творить зразки поведінки, постійно зв'язуючи цілі з інтересом. Він є відображенням дійсного руху, розвитку - справжнього інтересу індивіда. Тому він і виступає у функції *належного* - належного по відношенню до власних інтересів. І, отож, ідеал, як і інтерес, не можна просто передати через знання, не можна нав'язати, його можна тільки виховати” [8, с. 20].

Оскільки ідеал розглядається О.К.Дусавицьким як свідоме відображення інтересу, то він виділяє в ньому ті ж самі три аспекти, площини аналізу - діяльнісний, пізнавально-реалізуючий, моральний.

Перша площина ідеалу відображає, за О.К.Дусавицьким, “предметний характер людського бупа, тобто ті області, що освоєні у життєдіяльності суб'єкта. Це характеристика тієї сторони ідеалу, що може бути позначена як “*образ життя*” особистості, образ її індивідуального життя” [8, с. 21].

У другій площині ідеалу виділяються змістові характеристики життєдіяльності - або її зовнішня форма, або її сутнісна сторона - тобто різні способи “узгальнення у свідомості життєвого досвіду, що включає сам *спосіб конструювання ідеалу, рефлексію його побудови, відповідність ідеала інтересам індивіда*” [там само]. При цьому виділяються якісно різні рівні ідеалу - вищий рівень образів дійсного світу (як стійкі, дієві, продуктивні, динамічні, змінні всезагальні образи, що характеризують сам рух, закон існування об'єкта) і нижчий рівень стереотипних, усічених уявлень про нього (як ситуативні, дискретні, випадкові, конкретні зразки об'єктів - речей, людей, самого індивіда). “У першому випадку ідеал є результатом спеціальної духовної роботи особистості, у другому - він лише емпіричний відбиток оточуючої дійсності, в яку функціонально включений індивід” [8, с. 21-22].

Третя площина ідеалу характеризує, на думку вченого, “*моральний його аспект, тобто відображення у свідомості способів, за допомогою яких індивід реалізує свій ідеал у спілкуванні та стосунках з іншими людьми... Вони можуть класифікуватися на моральні й аморальні, справжні й уявні, або “квасзіідеали”, в яких відчуженою стає сама людська сутність індивіда*” [8, с. 22].

Відповідно до зазначеного вище, механізм розвитку ідеалу має певну специфіку, що пов'язана з оціночним відображенням предметного змісту суспільного відношення, в яке включається індивід і яке тією чи тією мірою відповідає цінностям особистості. Індивід виділяє позитивні й негативні оцінки тих явищ і тенденцій, що, як цінності, виступають вихідним матеріалом при формуванні ідеалу. Під час спеціальної “роботи” свідомості зі створення ідеалу здійснюється усвідомлення окремих образів в образ-ідеал, коли останній починає набувати самостійної спонукальної сили,

перетворюючись у потребу особистості. “На цьому заключному етапі розвитку ідеалу виявляється його продуктивна функція, що пов'язана із потягом до саморозвитку. Ідеал перетворюється у головний контролюючий орган особистості, що опосередковує усі основні форми її життєдіяльності” [8, с. 22].

І нарешті, говорячи про **характер** як про елемент структури особистості, О.К.Дусавицький визначає його як “*здатність особистості до реалізації ідеалу*. Характер - **ідеал, втілений у дії**, в цьому його основна функція” [8, с. 23].

Завдяки характеру людина визначає, об'єктивізує себе у світі, переживає й усвідомлює у реальній дії свою цілісність, набуває здатність “вийти із себе”, зробити “об'єктом аналізу власну позачочуттєву природу” [8, с. 24].

Водночас, “характер виявляється у вчинках, тобто у діях, в яких провідним є практичне відношення особистості до інших людей” [11, с. 17].

Характер, так само, як і інтерес та ідеал, розглядається О.К.Дусавицьким у трьох аспектах (площинах) - діяльнісному, пізнавально-реалізуючому, моральному.

Перший аспект характеру визначає його предметне втілення, відповідно до чого виділяється ієрархія цілей дій в їх предметному зіставленні.

У *другому аспекти аналізу* відображається ступінь *визначеності характеру*, вираженості його в особистості, те, наскільки людина здатна вийти за межі заданого, “постати над абиякою діяльністю”, якою є її здатність до творчого акту, створення і відстоювання принципово нового - відповідно до цього можна говорити про *наявність характеру*, або про безхарактерність як нездатність до реалізації ідеалу, про цілісність характеру, про його стійкість [8, с. 24].

Третій аспект характеру висвітлює моральні способи самоствердження особистості, “покладання нею своєї визначеності”... “Характер виражається не тільки у формі поведінки, але і в її змісті” [там само].

О.К.Дусавицький поділяє погляди С.Л.Рубінштейна на вчинок як на “одиницю особистості”, адже “характер виявляється у вчинках, тобто в тих діях, в яких провідним і визначальним є практичне відношення діючої особи як суб'єкта до інших людей” [8, с. 24]. У цьому контексті характер, як і вся особистість, виявляє себе в ситуації *вибору* між можливими альтернативними формами поведінки і діяльності - між бажаним і належним, між потребою й інтересом, між метою, пов'язаною із задоволенням потреби, та ідеалом тощо.

Цікавою є думка О.К.Дусавицького про те, що вибираючи поведінку, людина вибирає себе як особистість, адже “характер виявляє свою необхідність в ситуації вибору мети, способів, засобів, пов'язаних із реалізацією інтересів та ідеалів, що забезпечують цілісність особистості... Вчинок завжди пов'язаний із ризиком - в цьому як раз і виявляється характер” [8, с. 25].

Кажучи про розвиток характеру, вчений пов'язує його передусім із розвитком інтересів і ідеалів в умовах здійснення вчинків, альтернативного вибору, узагальнення досвіду такого типу життєдіяльності, за якого нормою існування особистості постає понаднормативна активність, а досвід такої активності фіксується в особливих одиницях, які називаються *рисами характеру*. Отже розвиток характеру - “це усвідомлення, генералізація рис, що переводить характер із одного рівня на інший, із ситуативності його прояву до стійких форм життєдіяльності відповідно до інтересів та ідеалів” [8, с. 26].

Проведений О.К.Дусавицьким аналіз структурних компонентів особистості дає відповідь на принципове запитання педагогіки стосовно того, що треба формувати в процесі виховання. На це запитання він відповідає з усією конкретною предметною визначеністю: “Метою виховання особистості є формування її *інтересу, ідеалу і характеру*. Тільки визначившись у конкретних цілях виховання, педагогіка повинна задати психології наступне питання: як здійснити процес їх формування?” [8, с. 26].

3. Навчальна діяльність як форма розвитку особистості школяра: методологічні передумови та лонгітюдне експериментальне дослідження системи розвивального навчання.

Щоб краще продемонструвати розвивальний характер навчальної діяльності, О.К.Дусавицький звертається до аналізу самої категорії діяльності, розглядаючи її в єдності змістових і структурних характеристик. При цьому робиться наголос саме на тих характеристиках діяльності, що визначають якість розвитку особистості як її суб'єкта. Він наголошує, зокрема, на тому, що “вільна особистість з'являється там, де має місце вільна праця, яка набуває творчого характеру...”

У вільній праці індивід, як особистість, видобуває всезагальний результат - тобто, творить не тільки для себе, а і для всіх людей. Він видобуває не просто предмет, що споживається, але

передовсім людську здатність, культурний феномен, що може бути переданий іншому як не тільки і не стільки тому, хто споживає, скільки тому, хто розвивається... Через це психологічний аналіз будь-якої діяльності має починатися з аналізу її змісту, дійсного предмету, з'ясування питання, якою метою в ньому представлена всезагальна форма праці. З цих позицій і має бути розглянута навчальна діяльність: за яких умов вона забезпечує можливість розвитку особистості дитини"[8, с.29].

У самому загальному вигляді відповідь на це запитання передбачає врахування тієї обставини, що навчальна діяльність виступає як специфічний вид людської діяльності, який "найбільш інтимно" пов'язаний із працею взагалі і відображає усі її основні характеристики, оскільки, "визначається розвитком самої виробничої праці. Тому "у навчальній діяльності індивід виступає як прообраз майбутньої виробничої сили суспільства, що задає усі основні параметри його розвитку як суб'єкта праці" [8, с. 29].

Адже, по-перше, зміст навчання містить "систему норм - інструментальних і поведінкових, заданих у вигляді "взріців, що мають бути засвоєні індивідом... Результатом такого навчання є розвиток певних здібностей і потреб індивіда" [там само].

По-друге, важливою функцією навчальної діяльності є "розвиток універсальної здатності індивіда до змінювання суспільства. Основна форма тут - виховання. Змістом виховання є образи людської культури, в яких представлена людська сутність... У цьому випадку знання виступають як переконання, знання набувають форми особистісних смислів... Основним результатом навчальної діяльності в цьому випадку є система потреб і здібностей особистості, що забезпечує можливість її безмежного саморозвитку" [8, с. 30].

Виходячи з цих узагальнень, О.К.Дусавицький робить висновок, що "має бути побудована така система навчальної діяльності, яка б забезпечувала справжнє виховання (освіту) особистості"[там само].

Якою ж має бути за своєю внутрішньою будовою навчальна діяльність, щоб реалізувати виховну функцію і призводити до розвитку особистості?

Відповідаючи на це запитання, вчений наголошує, що навчальна діяльність має містити в собі такі психологічні механізми, які б забезпечили в учня "рух думки, притаманий процесу реального створення культурних феноменів", стисло відтворювати в індивідуальній свідомості способи їх отримання, тобто моделювати процес творчості. Навчальна праця має виступати "у формі всезагальної праці, складаючи тому основу особистісного росту" [8, с. 31].

Відповідно до зазначеного, структуру навчальної діяльності мають утворювати певні навчальні дії, що виконуються послідовно, відповідно до логіки сходження від абстрактного до конкретного. Центральним компонентом процесу навчальної діяльності визначається така навчальна задача, змістом якої повинен бути не частковий результат, а загальний спосіб вирішення часткових задач. Психологічний сенс такої навчальної задачі полягає у введенні учня в проблему, у проблемну ситуацію, у пробудженні в ньому потреби пошуку невідомого, у визначенні відповідного до цього невідомого предмету, в якому утверджується "Я" школяра - саме таким шляхом новий психологічний зміст входить в особистість, перебудовує її [8, с. 31].

Як застерігає О.К.Дусавицький, школяри не вміють діяти за таким принципом: формувати навчальну задачу і здійснювати дії з її вирішення. Тому у вихідній формі навчальна діяльність виступає як колективно-розподілена діяльність, в якій розв'язання задачі здійснюється спільно вчителем і учнем - при розподілі між ними навчальних дій.

Поступово ця колективна форма інтеріоризується, навчальні дії засвоюються школярами і навчальна діяльність перетворюється у внутрішню здатність до постановки і розв'язання навчальних задач ("уміння вчитися") [8, с. 32].

Таким чином організована навчальна діяльність постає основною формою включення наступних поколінь у систему суспільних відношень, у "колективну діяльність, під час якої засвоюються моральні цінності і соціальні норми, що покладені в основу будь-якої колективної діяльності... Саме тому навчальна діяльність є формою розвитку особистості" [8, с. 33]. Саме така лінія розвитку особистісних новоутворень у школяра намічається і реалізується у дослідженнях автора та його колег по формуванню навчальної діяльності.

О.К.Дусавицький пропонує розглядати навчальну діяльність у широкому і вузькому сенсі.

"В широкому сенсі - це діяльність по формуванню особистості. Її основною потребою є потреба у самозміненні індивіда...

Основні стадії розвитку навчальної діяльності - це стадії присвоєння особистістю різних сторін культурно-історичного людського досвіду... Форми її вияву - власне навчальна діяльність, навчальна суспільно-корисна діяльність, навчально-трудова діяльність, навчально-моральна діяльність,

навчально-професійна діяльність.

У вузькому сенсі навчальна діяльність - це діяльність з побудови самої форми навчальної діяльності, її основи, фундаменту потреби і здатності до самозмінювання. Вона реалізується на початковому етапі освіти, передусім у молодшому шкільному віці... В цьому сенсі наше розуміння навчальної діяльності співпадає з тим, як воно характеризується у роботах В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, А.К.Маркової, В.В.Репкіна” [8, с. 36-37].

Вчений конкретизує основний принцип розвитку особистості, “сформульований А.В.Петровським стосовно навчальної діяльності: розвиток особистості у навчальній діяльності визначається діяльнісно-опосередкованим типом взаємостосунків, що складаються у школяра в навчальних групах, в умовах, коли вони виступають як основні референтні групи” [там само].

Центральним у розумінні особистісно розвивального потенціалу колективу є питання про специфіку цих взаємостосунків, за якої “реалізується повнота потенції індивіда як особистості у засвоєнні ним людської діяльності як форми розвитку власного “Я”. Щоб відповісти на нього, слід звернутися до поняття колективу і до характеристики тих форм активності індивідів, які дозволяють їм взяти під свій контроль умови власного розвитку” [8, с. 47].

О.К.Душавицький переконаний в тому, що поняття активності особистості невіддільне від поняття колективу як системи, що розвиваються і має у процесі свого розвитку початок, досягнення піку і кінець. При цьому “система розвитку колективу може існувати тільки там, де діяльність індивідів виступає як соціальна самодіяльність, спрямована на змінювання самих суб’єктів діяльності...”

Такої умові задовольняє організація навчальної діяльності, зміст якої складають розвинуті форми суспільної свідомості і такі методи подачі навчального матеріалу, які потребують системи власних дій учнів, їх співпраці при розв’язанні навчальних задач.

Теоретичний аналіз проблеми активності особистості дає змогу визначити у загальному вигляді деякі основні соціально-психологічні параметри системи розвитку колектива.

Такими параметрами... є:

1. Надситуативна активність членів колективу, тобто їх соціальна самодіяльність;
2. Ступінь відкритості колективу, що виявляється, зокрема, в емоційній ідентифікації з новими членами колективу, у відношенні до “інших”, як до “своїх”;
3. Рефлексія руху колективу, що виявляється у феномені, який може бути названий феноменом самокритики...

У навчальному колективі ці параметри мають свою специфіку на кожній стадії розвитку особистості. Тому, проблема активності особистості постає нерозривно пов’язаною із проблемою розвитку колективу і проблемою спільної діяльності за формою всезагальної праці.

Усі три основні поняття, якими ми оперуємо в нашій роботі: особистість учня, навчальна діяльність і навчальний колектив, мають під собою єдину змістовну основу, що випливає із характеристики суспільно-історичної практики людини” [8, с. 43-44].

Отже, навчальна діяльність розглядається О.К.Душавицьким як основний системотвірний фактор розвитку особистості. Це положення є вихідним і вирішальним у побудові експериментального навчання школярів, що формує особистість учня, передусім її мотиваційно-потребнісну основу, зокрема, інтерес як основний структурний компонент особистості учня.

Тому перед експериментальним дослідженням було поставлене загальне “завдання встановити особливості розвитку інтересів в умовах двох різних способів навчання - експериментального, спеціально спрямованого на формування навчальної діяльності у молодшому шкільному віці, і звичайного, де навчання здійснюється за типовими програмами” [8, с. 52].

Конкретними завданнями дослідження стали:

1. “Визначити зміст навчально-пізнавальних інтересів молодших школярів, тобто виявити, чи спрямовані вони на результати навчальної діяльності чи на її способи;
2. Оцінити ступінь стійкості навчально-пізнавальних інтересів: чи є вони епізодичними, ситуаційними чи спонукають учнів до самостійного розширення знань;
3. Визначити мотиваційну функцію навчально-пізнавальних інтересів та їх роль у структурі мотивів навчальної діяльності...” [там само].

У 1970-1990 рр. О.К.Душавицький активно включився, а в останні роки очолив широкомасштабний лонгітюдний експеримент з формування навчальної діяльності як засобу розвитку особистості. Дослідження проводилось у спеціальних експериментальних класах і школах м. Харкова. Його результати порівнювалися з відповідними даними учнів контрольних класів звичайних шкіл.

У першому випадку “в основу змісту навчальних предметів у початковій школі покладалась система теоретичних понять. Формування навчальної діяльності передбачало спеціальну організацію системи предметних дій учнів, що забезпечувала змістовий аналіз і узагальнення навчального

матеріалу” [8, с. 44].

Другий спосіб організації навчальної діяльності відповідав звичайному для традиційної масової школи, тобто був спрямований на формування вузького кола елементарних умінь і навичок, на узагальнення знань за емпіричним типом, на подання знань у готовому вигляді без аналізу їх походження.

В першому випадку, під час експериментального навчання реалізувався принцип цілісного дослідження, за яким здійснювалось одночасне вивчення розвитку особистості, шкільного колективу та навчальної, суспільно корисної та моральної діяльності, що їх об'єднувала [там само].

Особливістю експерименту була та обставина, що формування навчальної діяльності відбувалося у початковій школі, тоді як у середній та старшій школі він безпосередньо не проводився, але на цих вікових етапах реєструвалися наслідки експериментального навчання, зокрема, стійкість психолого-педагогічного ефекту у становленні особистості середніх і старших школярів.

“Основним методом у дослідженні з формування навчальної діяльності був генетико-модельючий експеримент, який дозволяв вивчати процес становлення психічних новоутворень. Суть методу полягала в тому, що основні шкільні предмети початкового циклу навчання конструювались як різновид формуючого експерименту...”

Крім того, тривалий формуючий експеримент, що організований як фронтальне навчання цілих колективів, давав змогу отримати дані про генезу соціальних взаємодій школярів із однолітками і вчителями, про динаміку цих взаємодій у міру формування навчальної діяльності, що дозволяло аналізувати співвідношення психічного розвитку і розвитку особистості та колективу” [8, с. 44-45].

Поряд з основним методом, використовувалася низка додаткових - тривале багаторічне включене спостереження, метод зрівів тощо.

Навчальні предмети в експериментальних класах будувалися відповідно до логіко-психологічних положень, сформульованих В.В.Давидовим [8, с. 45-46]:

1. Засвоєння загальних і абстрактних знань передусе ознайомленню учнів із більш частковими і конкретними знаннями; останні виводяться із загального й абстрактного як із своєї основи.
2. Знання засвоюються учнями під час аналізу їх походження.
3. Учні повинні передусім віднайти у навчальному матеріалі генетично вихідне, істотне, всезагальне відношення, що визначає зміст і структуру об'єкта, який описується цим знанням.
4. Дане відношення учні відтворюють через особливі предмети, графічні або літерні моделі, які дозволяють представити їх властивості в чистому вигляді.
5. Учні мають конкретизувати всезагальне відношення об'єкта через систему часткових знань про нього, завдяки чому здійснюються переходи від всезагального до часткового і навпаки.
6. Учні повинні вміти переходити від виконання дій у розумовому плані до виконання їх у зовнішньому плані й навпаки.

Для реалізації цих положень групою психологів Харківського державного університету і Харківського педагогічного інституту під керівництвом В.В.Репкіна, Ф.Г.Боданського у 1965-1980 рр., О.К.Дусавицького у 1980-1990 рр. були розроблені спеціальні програми з навчання таких предметів, як російська мова, математика, а також, на окремих етапах експерименту вже у молодших класах - фізика, географія. В деяких експериментальних класах молодші школярі також практично ознайомлювались із природою та суспільством, з художньою діяльністю (поезією).

“Отже, з перших днів навчання у дітей формувалися *системні теоретичні уявлення* про навколишню дійсність. Причому не тільки у межах окремих галузей знань (мова, математика), але і на стиках між ними, коли знання, отримані, наприклад, з математики (поняття величини), ставали необхідними і виступали як засоби аналізу фізичних об'єктів або географічних понять, а принцип моделювання сприймався дітьми як універсальний принцип пізнання світу.

Такі теоретичні уявлення виникали в учнів під час спільної колективно-розподіленої діяльності, яка носила творчий, а у подальшому і дослідницький характер. У процесі такої діяльності виникали й певні форми спілкування...”

Реалізація експериментальних програм впродовж багатьох років у цілісній формі на різних контингентах учнів дозволила встановити саме закономірний характер формування певних психічних і особистісних структур. Стало можливим також прослідкувати подальші зміни у розвитку особистості і колективу за межами молодшого шкільного віку - аж до закінчення школи і навіть за її межами” [8, с. 47].

Внаслідок масової апробації зазначених вище філософсько-психологічних і психолого-педагогічних положень у навчальну діяльність початкової школи України, Росії, Білорусі та Казахстану у 90-х роках минулого і на початку нинішнього століть утвердилась система розвивального навчання.

В чому полягають конкретні психолого-педагогічні особливості застосування системи

розвивального навчання у шкільній практиці, запропонованої нею трансформації початкової шкільної освіти? Як вважає О.К.Дусавицький, вони визначаються головною метою розвивального навчання - формуванням "вміння вчитися", тобто "загальної здібності, що дозволяє учням у майбутньому самостійно оволодівати будь-якими знаннями" [20, с. 16].

Специфіка змісту навчального матеріалу та методу організації навчальної діяльності в експериментальних класах має відповідати низці умов.

Першою з них є безоціночне навчання, адже система розвивального навчання базується не на формальному, а на змістовому пізнавальному інтересі, що утворює основний внутрішній мотив навчання. Для цього на уроках створюються проблемні ситуації, що актуалізують пізнавальний інтерес, спонукають учня до пошуку того чи того способу вирішення навчальної задачі. Оцінка ж є по суті зовнішнім спонукальним мотивом, що протилежний пізнавальному інтересу і тим самим відволікає школяра від процесу пізнання і до того ж викликає негативні емоційні переживання.

Наступною умовою є обов'язкове формування самооцінки як найважливішої якості особистості, що забезпечує самостійність у навчальній діяльності, у з'ясуванні ходу реальних дій дитини, причин помилок, повернення до пошуку, розуміння й осмислення нею способу дії у проблемній навчальній ситуації. Тому від учителя вимагається здійснювати такий контроль за процесом навчальної діяльності, який призводить не до змагання між дітьми, а здійснюється за принципом "порівняння дитини із самою собою, що сприяє формуванню самостійності та впевненості у можливості саморозвитку" [20, с. 16].

Відповідно до цього, в системі розвивального навчання використовуються такі основні види навчального контролю в експериментальних класах, як:

а) тестові діагностичні роботи, спрямовані на виявлення засвоєння окремих предметних операцій і спроможні визначити картину просування дитини в засвоєнні змісту навчального матеріалу;

б) перевірочні роботи, що проводяться після засвоєння окремих тем у середній період вивчення наступної теми, щоб перевірити "залишок" засвоєння учнями знань, умінь, навичок щодо попередньої теми і намітити їх корекцію в межах нової;

в) принципово новий вид перевірочних робіт для контролю в учнів здатності до самоконтролю та самооцінки результатів навчальної діяльності. Вони проводяться самими учнями після вивчення певного розділу теми.

г) підсумкові та стартові перевірочні роботи, що проводяться самими дітьми у травні і вересні кожного року;

д) перевірка рівня оволодіння дітьми узагальненими способами дій із навчальним матеріалом, сформованості дій контролю й оцінки в певній навчальній дисципліні [20, с. 17].

Завдяки такій системі контролю розвивальне навчання здійснює важливі функції: вчення стає класною справою дитини, поступово зростає відповідальність дитини за свою роботу, учень бачить свою перспективу у засвоєнні навчального матеріалу, вчиться планувати роботу, самостійно приймати рішення тощо.

Третя умова успішного розвивального навчання в експериментальних класах пов'язана з тим, що "психологічний розвиток учнів у таких класах забезпечується за рахунок творчого характеру навчального процесу: організацією самостійної інтелектуальної діяльності дітей з аналізу умов навчальної задачі й пошуку способу її рішення.

Це передбачає відносно вільне календарне планування навчального процесу: можливість як прискореного проходження окремих тем програми, так і навпаки - уповільнення вивчення тем, що потребують більшого часу. У зв'язку з цим, можна допустити деякі розбіжності у навчальному процесі з програмою й перенесення до наступного класу до 10% навчальних тем.

Крім того, слід мати на увазі, що акт інтелектуальної творчої діяльності не допускає його розриву в часі, особливо, коли йдеться про формування самої здатності мислення. Тому в класах розвивального навчання слід передбачати можливість, у разі необхідності, спарених уроків з одного предмету. Тобто розклад занять повинен бути, настільки це можливо, гнучким" [20, с. 18].

Четверта умова реалізації системи розвивального навчання полягає у забезпеченні взаємозв'язку, наступності між початковою і середньою ланкою школи - через збереження основних принципів активного навчання, методів групової, колективно- розподіленої діяльності, самостійності учнів під час опанування знаннями, через ознайомлення вчителів-предметників середньої ланки із психолого-педагогічними засадами системи розвивального навчання, змістом навчання у початковій школі, із його педагогічною технологією.

У зв'язку з цим, бажаним є, щоб вчитель експериментального класу початкової школи продовжував залишатися класним керівником і у 5 класі, продовжуючи викладати один із предметів, приміром, математику або рідну мову. Дирекція школи має подбати про підвищення кваліфікації

вчителів бувших експериментальних класів, захищати учнів від педагогів, що придушують дитячу ініціативу, вимагають від школярів рутинного репродукування знань, що не відповідає сутності розвивального навчання тощо.

Необхідна професійна підготовка педагогів до реалізації даної системи навчання, що передбачає їх “знайомство із психолого-педагогічними засадами системи, загальними принципами технології розвивального навчання, оволодіння теоретичним навчальним змістом предметів, способами контролювання навчальних задач, методами організації навчально-виховного процесу в класах розвивального навчання...”

Навчання педагогів повинно повторювати метод, яким вчитель працюватиме в класі. Ці міркування покладено в основу авторського методу підготовки педагогів..., який реалізується в Центрі психології і методики розвивального навчання (м. Харків). Головним його елементом є проблемно-ділова гра, де одночасно засвоюються психологічні поняття та механізми розвивального навчання, педагогічні засоби його реалізації та теоретичний зміст відповідних учбових предметів. Як показує досвід Центру, такий метод дозволяє розвинути у педагогів розвивального навчання необхідні професійні якості” [20, с. 19].

Повернемося до аналізу висновків, отриманих О.К.Дусавицьким та його колегами у лонгitudному експериментальному дослідженні.

Результати проведених в експериментальних класах досліджень з формування навчальної діяльності свідчать про те, що:

1. Картина розвитку навчально-пізнавальних інтересів в учнів принципово відрізняється від тієї, що була зафіксована у раніше проведених дослідженнях:

а) вже у другому класі вузькі навчальні інтереси починають переростати в інтерес до змісту засвоєваних знань;

б) у третьому класі у значної частини учнів відмічається інтерес до способів пізнавальної діяльності, а до четвертого класу така спрямованість інтересів стає характерною для переважної більшості дітей;

в) водночас зі зміною змісту пізнавальних інтересів відбувається їх поглиблення й узагальнення; відмічається інтерес до теоретичної сторони засвоєвальних знань, що виявляється при засвоєнні різних навчальних предметів;

г) з другого до четвертого класу значно зростає стійкість навчально-пізнавальних інтересів дітей: вони виявляються не тільки у специфічних навчальних ситуаціях, а і за їх межами, спонукаючи дітей до самостійного розширення й поглиблення своїх знань;

д) починаючи з третього класу навчально-пізнавальні інтереси починають виступати у функції дієвих мотивів навчальної діяльності, суттєво впливаючи на відношення дітей до навчання: у переважній більшості випадків учні адекватно усвідомлюють інтерес до предмету як смислотворюючий мотив учіння;

е) перетворення навчально-пізнавальних інтересів в актуальний мотив навчальної діяльності призводить у кінці молодшого шкільного віку до радикальної перебудови її мотиваційно-потребової основи, про що, зокрема, свідчить відсутність в експериментальних класах “мотиваційної кризи”; пізнавальні інтереси у навчальній діяльності починають відігравати провідну роль;

ж) інтереси, що вироблені у колективній діяльності, усвідомлюються як суспільні за формою, що визначає процес перебудови мотиваційної структури особистості дитини в цілому [8, с. 74-75].

2. За всіма вказаними показниками - змістом, глибиною, усвідомленням, стійкістю, мотиваційною функцією - інтереси учнів у контрольних класах опинилися за своїм розвитком на значно нижчому рівні, аніж в експериментальних класах, що відповідає звичайному їх стану у традиційній школі. “У мотиваційно-потребовій основі навчальної діяльності вони займають незначне місце: провідну роль у ній відіграють зовнішні, соціальні мотиви учіння.

3. Має місце тісний зв'язок між розвитком навчально-пізнавальних інтересів молодших школярів та їх загальним психічним розвитком (мисленням і пам'яттю). В експериментальних класах інтерес і психічні процеси мають теоретичну спрямованість, а в контрольних - емпіричну” [8, с. 75].

У порівнянні з учнями контрольних класів, учні експериментальних принципово вирізнялися за міжособистісними стосунками.

Так, “до кінця молодшого шкільного віку в цих класах складалась єдина структура міжособистісних стосунків, основним елементом якої є стійке угруповання учнів.

Особлива роль у цій структурі групової диференціації належить “групі-лідеру”, що об'єднує найавторитетніших учнів обох статей. “Група-лідер оформлює міжособистісні стосунки у специфічну структуру, опосередковуючи зв'язки між іншими угрупованнями й окремими учнями. Вона презентує

класу зразки активності у навчальній діяльності та поза її межами, тобто виконує функцію певнісного самодіяльного колективу” [8, с. 98].

Як свідчать отримані дані, міжособистісні стосунки між учнями змінюються і за своїм змістовим характером, оскільки опосередковуються такими груповими цінностями, що відповідають предметному змісту навчальної діяльності. У структурі цінностей спілкування на перше місце висуваються морально-етичні цінності.

Завдяки високому ступеню задоволеності учнів міжособистісними стосунками у навчальній та інших видах діяльності, експериментальні класи в кінці молодшого шкільного віку набувають функції референтної групи для учнів, постаючи як основне мікросередовище, в якому здійснюється формування особистості молодшого школяра [8, с. 99].

В цьому відношенні експериментальні класи суттєво відриваються від контрольних класів, в яких панує аморфна структура міжособистісних стосунків, для якої властиві наявність двох залежних підструктур хлопчиків і дівчаток, парні зв'язки, лідерство одинаків тощо. В контрольних класах переважає орієнтація на формальні цінності, міжособистісні стосунки будуються в основному на нестійкій емоційній основі, потреби у спілкуванні задовольняються не у класі, а за його межами, сам клас не виступає референтним для дитини і тому не впливає суттєво на формування її особистості [8, с. 99].

Відрізняються експериментальні та контрольні класи також і за уявленнями дітей про моральні норми і позитивним ставленням до них, що виступає основою поведінки учнів у спільній навчальній діяльності. В кінці 3-4 класів в учнів експериментальних класів відбувається узагальнення моральних дій, їх розповсюдження на всю систему життєдіяльності, перебудова міжособистісних стосунків на засадах рівності, відповідальності, адекватної самооцінки, здатності до формування узагальненого ставлення до свого “Я”, аналізу своїх вчинків, їх зіставлення із якостями особистості, тобто становлення рефлексивного компоненту особистості.

“В експериментальних класах починається також формування ідеалу як структурного компоненту особистості. Його своєрідність в цей період полягає в тому, що, з одного боку, формуються теоретичні уявлення про ідеал як людину взагалі, а з іншого, будується емпіричний образ ідеалу, що відображає досвід життєдіяльності школяра у класному колективі. До кінця молодшого шкільного віку цей ідеал втілюється в “кодексі товариства”, здійснюючи регулюючу функцію у поведінці школяра” [8, с. 100].

Отже, за даними експериментального дослідження, розвиток мотиваційно-потребової сфери, самосвідомості й форм активності більшості молодших школярів сягає такого рівня, що спостерігається лише у деяких учнів традиційної школи і тільки у другій половині підліткового віку [там само].

Цікавим виявився другий етап лонгітюдного дослідження, що тривав впродовж більше 10 років, на якому досліджувався особистісний ефект експериментального навчання у психічному розвитку молодших школярів під час їх подальшого навчання у середніх і старших класах, коли власне експериментальне навчання вже не здійснювалося.

О.К.Дусавицьким була поставлена на цьому етапі дослідження загальна “задача вивчення розвитку особистості у середніх і старших класах залежно від способів організації навчальної діяльності у молодшому шкільному віці” [8, с. 103].

Вченого цікавили передусім критерії розвитку особистості у середніх і старших школярів, які б враховували його розуміння структури особистості, рух основних її структурних компонентів - інтересу, ідеалу і характеру.

Відповідно до цього, формулювалися конкретні завдання цього етапу дослідження, що полягали у наступному:

1. Вивчити структуру і зміст життєвих цілей підлітків і юнаків.
2. Виявити динаміку розвитку інтересів особистості в цих вікових групах.
3. Дослідити становлення ідеалів підлітків та юнаків.
4. Вивчити взаємозв'язок між рівнем розвитку інтересів, ідеалів, життєвими цілями й реальною діяльністю з їх досягнення.
5. Дослідити особливості міжособистісних стосунків у середньому і старшому шкільному віці та їх роль у розвитку особистості [8, с. 105].

В цілому, розвиток особистості учнів середніх і старших класів і класних колективів, що навчалися раніше у початковій школі, за експериментальними програмами, принципово відрізнявся від такого в учнів із контрольних класів.

Ці відмінності стосуються передусім інтересів учнів середніх і старших “експериментальних” класів - вони розвиваються переважно як теоретичні за своїм змістом, що утворюють стійку структуру, в якій пов'язані між собою навчальні та позанавчальні інтереси. Значного розвою

набувають уявлення учнів про ідеал, який усвідомлюється не лише як змістовий особистісний зразок або образ конкретної людини, але як основний життєвий принцип, спосіб самоздійснення особистості. Перехід між цими двома формами ідеалу найбільш помітний у 8 класі, коли підлітки активно орієнтуються на побудову своєї індивідуальності. В цей час формується “теоретичне уявлення про ідеал... як результат синтезу теоретичних уявлень про людину взагалі та усвідомлення досвіду у колективних формах життєдіяльності. Тому ідеал постає необхідним засобом самовиховання особистості у старшому шкільному віці” [8, с. 137].

Принциповою є й та обставина, що в учнів середніх і старших “експериментальних” класів поступово складається чітка ієрархія віддалених і найближчих життєвих цінностей, що охоплює усі основні сфери життєдіяльності особистості, доповнюючи одне одне. Серед них у старших школярів виділяються такі основні життєві цілі, що спрямовані на реалізацію власної індивідуальності відповідно до суспільних потреб.

У семикласників постає як актуальна проблема вибору професії остання виступає як значуща перспективна мета, як вихідна для процесу професійного самовизначення позиція, що включається у більш масштабний процес особистісного самовизначення.

Вибір професії школярами здійснюється на основі взаємоз'язку інтересів і якостей їх особистості і далі конкретизується відповідно до цілей та ідеалів, в яких визначається їх відношення до майбутнього.

Середнім та старшим школярам із “експериментальних” класів властива висока особистісна активність, через яку реалізуються цілі в широкій пізнавальній, навчальній, суспільно корисній та інших видах діяльності. При цьому в середньому шкільному віці ця активність виступає більше у своїх колективних формах, тоді як у старшому шкільному віці вона стає більш індивідуалізованою, в чому відображається посилення орієнтації школярів на процес самовиховання й самореалізації.

У цих дітей змінюється самосвідомість, підсилюється критичність - на основі адекватної або навіть заниженої моральної самооцінки при одночасній постановці цілей самовиховання. Складається високий рівень особистісної рефлексії яка виявляється у старшому шкільному віці у спілкуванні та інших видах діяльності у колективі у вигляді феномену самокритики, що сприяє розвитку і особистості, і колективу.

Міжособистісні стосунки впродовж середнього і старшого шкільного віку, їх характер і зміст, відчувують значних змін, хоча і зберігають основні риси структури групової диференціації, які виникають у кінці молодшого віку. Зразки активності у навчальній, суспільно корисній і моральній діяльності задає “група-лідер”, що опосередковує зв'язки між іншими угрупованнями й окремими учнями. Угрупування в “експериментальних” класах - відкриті, між ними та іншими членами колективу зберігаються різноманітні навчальні і позанавчальні зв'язки, в їх надрах згодом “виникають парні інтимно-особистісні стосунки... Функціональна структура колективу продовжує ускладнюватися. В ній виникають різні форми групового лідерства при виконанні конкретних видів діяльності.

Впродовж усього середнього і старшого шкільного віку клас продовжує залишатись основною референтною групою для особистості” [8, с. 138].

В усіх вказаних відношеннях розвиток особистості учнів “експериментальних” класів суттєво відрізняється в позитивному плані від такого в учнів “контрольних” класів, який не піднімається до означеного рівня, відстає в якісному плані від нього. Традиційний “клас не є референтною групою для учнів, більшість дружніх зв'язків виникає за межами школи. Учні виявляють певну байдужість стосовно свого класу і школи в цілому” [8, с. 140]. Такі класи школи не виступають “коліскою особистості”, втрачають свої можливості у розвитку в учня особистісних якостей, передусім, дієвих інтересів, ідеалів, рис характеру.