

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ЭЛЬКОНИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

*Сборник докладов
и сообщений*

Минск 2004

сфере научного идеала, идеала, не передача уже с новаторами, с а новых идей, кой подход мы

й кандидатской) дошкольников изображении»). тизация данного эмоционального рил избранное », предложенную е в целом. Он направления

оскве на съезде чым диагностике гельно стратегии ла образования, были получены а в руководимой

гностика должна ци ребенку. Он и психолога. Даниил К числу таковых имости в данном успешность в

зались и идеи, преимущества и сказанные им в (1984). Искренне едагога, учителя, лть детства. Он ия определится тько определе реода [3:63]. таивания прав го абеты были

значимы для нас и когда мы писали для учителей и будущих педагогов книгу о шестилетках (совместно с Я.Л. Коломинским) [4].

Идеи Д.Б. Эльконина о дошкольном детстве были нами широко использованы при создании первой национальной программы дошкольного образования «Пралеска» [5]. Особо важную роль сыграли при этом его концептуальные подходы к возрастная периодизации, к ведущей деятельности; его работы, посвященные механизму ведущей деятельности, игре дошкольника, предметной деятельности, обучению шестилетних детей. Некоторые из высказываний Д.Б. Эльконина были использованы в качестве эпиграфов о базисной программе «Пралеска» к отдельным разделам и подразделам как отражающие их «соль». В числе таковых, следующая, представляющаяся и сегодня актуальной, идея: «Первое, что должны считать у наших детей и что развивается на протяжении всего детства, это потребность в человеке, в другом человеке». Без этого, без развитой потребности в человеке и воспитания человека, общение с которым давало бы радость, развивало, трудно достичь желанного.

1. Вопросы детской и педагогической психологии на XVIII Международном конгрессе психологов / Под ред. А.А. Смирнова. М., 1989, с. 21–30.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. Мн., 1999.
3. Пралеска. Воспитание и обучение детей в дошкольном учреждении. Базисная программа и методические рекомендации. 3 изд. Мн., 2000.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.
5. Эльконин Д.Б. Размышления над проектом // Коммунист. 1984. № 3.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Покровская С.Е.

«Важное условие научного подхода при решении практических задач народного образования является подъем уровня теоретических и экспериментальных исследований в области психического развития школьников», – писал Д.Б. Эльконин. В его работах были проанализированы многочисленные исследования по проблеме психического развития учащихся, в том числе Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, К.Д. Ушинского, Л.В. Занкова. Так он ссылается на исследования П.П. Блонского, который, анализируя школьные программы, утверждал, что их можно совершенствовать лишь в частностях, но нельзя менять сколько-нибудь существенным образом, так как такие программы соответствуют логике умственного развития детей. Еще П.П. Блонский, опираясь на анализ содержания школьных программ, предпринял попытку определить особенности мышления на каждом этапе школьного детства и условия перехода от одних форм мышления к другим. «Школа, – писал П.П. Блонский,

– обучая детей, неизбежно должна считаться со степенью развития их мышления. Поэтому можно с достаточной уверенностью предположить, что школьные программы до известной степени отражают общий ход развития мышления школьников. Целесообразнее всего было бы отобрать для анализа не какую-нибудь определенную программу, но то общее, в чем сходятся все наиболее авторитетские школьные программы и что не встречается ниоткуда каких-либо веских возражений» [5, 223].

Индивидуальное развитие каждой личности, несомненно, является целью любого гуманистически ориентированного общества. Однако достижение этой цели – задача, трудно осуществимая, поскольку для гармонического развития каждой индивидуальности необходимо создавать специальные условия в учебных заведениях, которые, к сожалению, не всегда обеспечивают разностороннее развитие личности учащегося. Чаще всего это развитие бывает не индивидуальным, а дифференцированным, т.е. определенные качества личности ребенка и учащегося развиваются интенсивно, а остальные развиваются слабо или не развиваются совсем.

В процессе реформирования стало заметно проявляться смещение технократического подхода, существовавшего в системе образования, в сторону гуманитарного, где основной ценностью, целью развития становится сама личность учащегося. К концу 80-х годов XX века в системе образования этот подход оформился как дифференцированное обучение учащихся и стал одним из ведущих направлений отечественной педагогики, которое полностью затронуло специально-образовательную школу [4, 6–7]. Первоначально система дифференцированного обучения, предназначенного для различных классов (и слоев) общества строилась по принципу замкнутых концентров, знаний и навыков. Даже К.Д. Ушинский считал, что развивающее обучение органически связано с умственным развитием учащихся.

Б.Г. Ананьев специально изучавший обучение в начальной школе, приходит к следующему заключению: «Сравнительно с остальными этапами начального обучения наибольший сдвиг в развитии ребенка происходит именно на первом году обучения. Далее темпы умственного роста несколько замедляются вследствие недостаточного внимания к развивающей стороне обучения. Возникают парадоксальные явления: при дальнейшем нарастании суммы усваиваемых знаний, навыков и умений происходит относительное замедление роста умственных сил, способностей детей, особенно к обобщению и применению знаний в практике. Прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости. Это явление заслуживает особого пристального изучения, так как свидетельствует о том, что в практике начального обучения далеко еще не использованы многие возможности воспитательных влияний на развитие детей, на формирование личности ребенка и его одаренности, не полностью преодолены противоречия между обучением и развитием» [1, с. 24]. Факт явно недостаточного влияния начального обучения на умственное развитие отмечает Л.В. Занков: «Наши наблюдения и специальные обследования, проведенные в школах Москвы и периферии, свидетельствуют о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся» [2, с. 20].

Первый уровень – это знания (их объем, системность). Более глубокий уровень – интеллектуальные умения, или овладение приемами самостоятельного добывания знаний и применения их в решении новых задач. Самый глубокий уровень – сформированные качества ума, о которых можно судить не прямо, опосредованно. При овладении знаниями развивается интеллект ребенка, т.е. происходит умственное развитие. Но интеллект проявляется не только при овладении знаниями и умениями и применении их к различным ситуациям, но и при творческом преобразовании заданного материала, а также при получении на этой основе новых данных, способов работы и знаний. Поэтому возникает вопрос не только о объеме и роли знаний, но и о способах их организации в дифференцированном процессе обучения для умственного развития учащихся.

В качестве основных принципов педагогической технологии разноразноуровневого дифференцированного обучения были выделены следующие аспекты:

1. Всеобщая талантливость – нет бездарных людей, а есть занятые не своим делом.
2. Взаимное превосходство – если у кого-то получается хуже, чем у других, значит, что-то должно получаться лучше; это что-то нужно искать.
3. Неизбежность перемен – ни одно суждение о человеке не может считаться окончательным.

В дальнейшем эта технология получила название «технология обучения базису без остатков» в противовес традиционной системе обучения с разделением на три уровня (высокий, средний, низкий), связанный с темпом продвижения учащихся по программному учебному материалу. Школьники, которые усвоили программный материал, имеют возможность работать над материалом повышенной трудности, самостоятельно решать адекватные их возможностям проблемы. Остальные учащиеся получают более подробные объяснения учителя, они усваивают новый материал, продвигаются в своем развитии, нередко переходя в группы с более высоким уровнем обучения [3].

Ключевое значение в психологическом обеспечении всех форм дифференцированного обучения имеет профориентационная работа средней общеобразовательной школы. Целью ее должна быть подготовка учащихся к выбору будущей профессии в русле профиля дифференцированного обучения. Опыт показывает, что в условиях дифференцированного обучения процесс профессионального самоопределения учащихся протекает более интенсивно и продуктивно в том случае, когда учитываются особенности каждого этапа, особенно на стадии определения устойчивых учебных и профессиональных интересов старшеклассников, а также на стадии практического испытания их ведущих профессионально значимых качеств.

Если средняя общеобразовательная школа не обеспечивает параллельной помощи учащимся в их профессиональном самоопределении, для некоторых из них возможности выбора профессии ограничиваются или отрицаются. Одним из практических направлений реформирования белорусской системы образования

является появление и разработка дифференциации и индивидуализации процесса обучения в средней общеобразовательной школе, внедрение которого позволит повысить эффективность работы учителя, активизировать познавательную деятельность школьников на уроке и оказать реальную помощь в выборе профессиональной деятельности.

1. *Ананьев Б.Г.* Формирование одаренности // Склонности и одаренность. – М., 1962.
2. *Занков Л.В.* О начальном образовании. – М., 1963.
3. *Качалко В.Б.* Проблема индивидуализации и дифференциации учебно-педагогической деятельности школьников // Разработка теоретических основ и реализация дифференцированного обучения в школах республики: материалы науч.-практ. Конф. 10-12 декабря 1990 г. Мн., 1990. С. 27–28.
4. *Покровская С.Е.* Дифференцированное обучение учащихся средних общеобразовательных школах. Мн.: Беларуская навука, 2002.
5. *Эльконин Д.Б.* Избр. Собр. Соч. – М.: Просвещение, 1993.

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО О «КРИЗИСАХ» ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА В ТРУДАХ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА

Савельева Т.М.

Психолого-педагогическая общественность Республики Беларусь широко отмечает в 2004 году 100-летие со дня рождения Д.Б. Эльконина, великого психолога XX века, ближайшего ученика и последователя Л.С. Выготского, внесшего огромный вклад в развитие системы развивающего обучения, которая получила свою известность и признание во многих странах мира как система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Д.Б. Эльконин в течение всех лет своей активной научно-исследовательской деятельности внес большой вклад в развитие возрастной и педагогической психологии, в подготовку научных кадров высшей квалификации для многих государств мирового сообщества.

Оценивая сегодня значение Даниила Борисовича Эльконина и значимость его идей для реформирования системы непрерывного образования в Республике Беларусь мне, как его ученика и последователя, хочется с особой теплотой выразить свои высшие чувства словами поэта: «Учитель, пред именем твоим позволь смиренно преклонить колени...»

В данной работе я остановлюсь на раскрытии лишь одного вопроса: о вкладе Д.Б. Эльконина в развитие идей Л.С. Выготского о «кризисах» детского возраста.

В теоретических и экспериментальных работах Л.С. Выготского особое место, конечно же, занимает вопрос о существовании в детском развитии переходных или критических, «кризисных» периодов, которые были выявлены ученым первоначально