

0 71 9530-1

На правах рукописи

*Тысько*

**Тысько Лариса Львовна**

**Интеграция факторов  
творческого саморазвития младших школьников  
в условиях развивающего начального образования**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Казань 2000

Работа выполнена на кафедре педагогики  
Казанского государственного университета

Научный руководитель:

член-корреспондент РАО,  
доктор педагогических наук,  
профессор В.И. Андреев

Официальные оппоненты:

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА  
КФУ



0000947740

Ведущее учреждение:

доктор педагогических наук,  
профессор Л.Ю. Сироткин

кандидат педагогических  
наук Л.Н. Дроздикова

Институт повышения  
квалификации и переподготовки  
работников образования  
Республики Татарстан

Защита состоится « 14 » декабря 2000 г. в 10 ч.  
на заседании диссертационного Совета Д 053 29.08 по защите диссер-  
таций на соискание ученой степени доктора педагогических наук по спе-  
циальности 13.00.01. – общая педагогика при Казанском государствен-  
ном университете по адресу: 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 18,  
учебный корпус 2, ауд. 311.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке им.  
Н.И. Лобачевского Казанского государственного университета.

Автореферат разослан « 13 » ноября \_\_\_\_\_ 2000 г.

Ученый секретарь  
диссертационного Совета,  
доктор педагогических наук

Л.А. Казанцева

**Актуальность темы исследования.** Происходящая сегодня в обществе переоценка ценностей с общечеловеческих (философских) позиций определяет, соответственно, и новые ценности в области образования. Педагогической общественностью принята идея гуманистической педагогики, для которой высшей ценностью является человек. Как в мировом, так и в Российском образовательном пространстве, сегодня четко прослеживается глобальная тенденция развития систем образования в направлении перехода: от информационной педагогики – к смысловой, от авторитарных школ – к школам «диалога», от школы «конвейера» – к школе, действительно ориентированной на развитие личности.

Недостаточная эффективность существующей организации учебного процесса заставляет искать новые способы его осуществления. И действительно, таких попыток сегодня немало. С каждым днем число их растет. Происходит это благодаря тому, что в нашей отечественной педагогике, как в науке так и в практике появилась возможность сосуществования традиционного и альтернативных направлений и, соответственно, разных систем образования, строящихся на различных философских и, прежде всего, аксиологических основах. Проблема ценностей, ценностного выбора очень сложна. Доказать истинность или ложность ценностного выбора, задача, пожалуй, неразрешимая. Поэтому, нет смысла обсуждать вопрос о том, какая система образования лучше. Каждая хороша в рамках тех задач, которые она ставит.

Появившиеся в последние годы в нашей стране альтернативные западные (школы Монтессори, Френе, Вальдорфские), а также отечественные альтернативные авторские школы (В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург и др.), говорят о желании самих учителей и общественности (некоторые альтернативные школы создаются на основе социального заказа) изменить нашу школу, повернуть ее к ребенку.

Наконец-то, наряду с традиционной официально признаны: «Система, направленная на общее развитие школьников» Л.В.Занкова и «Система развивающего обучения» Д.Б. Эльконина и В.В.Давыдова. Думается, что на очереди «Система, основанная на гуманно-личностном подходе к учащимся» Ш.А Амонашвили. Эти системы принято называть сегодня системами развивающего обучения, но некоторые авторы называют их системами развивающего образования. Последнее название мы считаем более правильным, так как, наше исследование показало, что понятие обучение слишком узко и не отражает всей сути этих систем.

Под образованием в данной работе понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства...» (Закон РФ об образовании).

Под развивающим начальным образованием в данной работе понимается не развивающее образование вообще (так как в принципе любое разумно построенное обучение в той или иной степени способствует развитию личности), а только такой его тип, который соотносим с младшим школьным возрастом и нацелен, прежде всего, на творческое саморазвитие младших школьников в современных исторических условиях, т.е. на превращение ре-

бенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося. Обеспечение условий для такого превращения является основной целью развивающего начального образования, которая принципиально отличается от цели традиционной школы – подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни.

Следует подчеркнуть, что и Л.В. Занков, и Д.Б. Эльконин, и В.В. Давыдов, и Ш.А. Амонашвили противопоставляют свои системы традиционной.

Традиционная система образования, признаваемая в прошлом, да еще и сегодня по некоторым данным одной из лучших по качеству даваемых знаний, вместе с тем, продемонстрировала свою несостоятельность решить проблему воспитания полноценной в духовно-нравственной сфере личности. Особенно заметно это стало в рамках трансформации общественных отношений, когда формируется идеология индивидуализма, осуществляется процесс социальной стратификации общества.

В соответствии с новой идеологией реформируется и система образования, закрепляющая социальную дифференциацию в обществе с раннего детства. Лицеи, гимназии, частные школы, отбор по тестам, по семейным доходам – селекция детей становится нормой. Но такое «реформирование» системы образования приводит к катастрофическим последствиям в области воспитания. Поэтому, в условиях изменившейся социальной ситуации и проявляется огромная социальная значимость систем развивающего начального образования. Об этом, в частности говорят исследования А.К. Дусаицко, который констатирует, что главный результат развивающего начального образования – воспитательный. Формирование личности ребенка, по его данным, опережает формирование субъекта учебной деятельности, т.е. является важнейшим социальным результатом. В итоге, блокируется формирование антиобщественной направленности личности при переходе к подростковому возрасту.

Системы развивающего начального образования начали формироваться примерно 40 лет назад, во времена господства безальтернативной, авторитарной, (традиционной) школы. По официальным данным, сегодня примерно 30% учителей начальной школы работает по системе Л.В. Занкова, 10% – по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Это – по официальным данным. На самом деле, на наш взгляд, процент этот значительно меньше, так как, например, то, что часто называют работой по системе Л.В. Занкова, правильнее было бы называть работой с элементами системы Л.В. Занкова (а это – не одно и то же). Вот как раз эта подмена (системы на элементы) породила неправильную трактовку и негативное отношение к самой системе.

Много нелестных замечаний можно прочесть сегодня на страницах педагогических изданий о системах Л.В. Занкова и Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. Обидно то, что речь в них идет не о настоящих системах Занкова или Эльконина - Давыдова, а, скорее всего, о тех подделках, которые живут под этими именами. В результате: дети – страдают, а системы – дискредитируются. Причина этого в том, что до сих пор, в педагогическом сообществе нет ясного понимания того, что система Л.В. Занкова, как, впрочем, и система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, и система Ш.А. Амонашвили, находятся в совершенно другой плоскости педагогического пространства, и для того, чтобы работать по этим системам необходимо изменить практически все.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» декларируется, что система образования призвана обеспечить, среди других целей и «разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности». Отсюда конечный результат обучения в школе – выпускник, который имеет способности учиться (учить самого себя), совершенствоваться, саморазвиваться, имеющий цель в жизни и «инструмент» для достижения этой цели.

Как видим, саморазвитие школьников становится одной из самых приоритетных задач, стоящих перед образованием.

До недавнего времени категория саморазвития в педагогической литературе, практически не встречалась. Речь в основном шла о самовоспитании и, изредка, о самообразовании. Да и эти категории в советской педагогике и психологии долгое время не разрабатывались из-за «ошибочной реакции на идеалистический характер буржуазной теории самовоспитания». Проблема самовоспитания начала интенсивно исследоваться в 70 – е. годы. Общую теорию самовоспитания разрабатывали: А.Я. Арет, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, А.И. Кочетов, В.А. Крутецкий, И.И. Купцов, Н.Д. Левитов, Л.И. Рувинский, Ю.А. Самарин, В.И. Селиванов и др. Характерно, что в трудах этих ученых проблема самовоспитания (как составной части саморазвития) рассматривается лишь начиная с подросткового возраста.

В нашей работе мы опираемся на теорию творческого саморазвития личности разработанную В.И. Андреевым.

Сегодня же имеется достаточно данных, говорящих о том, что разные категории «самости» (самопознание, самоопределение, самоуправление, самореализация, саморазвитие, самосовершенствование) начинают формироваться уже в начальном школьном возрасте. Подтверждение этому можно встретить в описании опыта работы отдельных учителей (Л.М. Фридман), при рассмотрении методов воспитания младших школьников (Н.Ф. Голованова). Главное доказательство того, что саморазвитие начинается в младшем школьном возрасте, мы находим в трудах теоретиков развивающего начального образования при внимательнейшем их прочтении (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили, М.В. Зверева, В.В. Репкин, А.К. Дусавицкий, Г.А. Цукерман, А.Б. Воронцов). Однако проблема эта специально не разрабатывалась.

В реальнообразовательном процессе мы выделяем следующие противоречия:

- 1) между результатами, полученными в экспериментах по развивающему начальному образованию и теми результатами, которые имеют место в практике отдельных учителей, работающих якобы по этим системам, и, в связи с этим, существованию крайне противоречивых суждений о системах развивающего начального образования;
- 2) между задачей, ставящейся сегодня перед школой: выпустить ученика, способного к дальнейшему самообразованию и творческому саморазвитию, и тем, что нет четкого ответа на вопросы: когда (с какого возраста) начинать обучение творческому саморазвитию, а также как именно обучать этому?

3) между тем, что в традиционной дидактике, как показали исследования В.И. Андреева, стимулированию самопознания, самоопределения, самоуправления, самореализации, а значит и творческому саморазвитию личности ученика внимания практически не уделялось, так как приоритет отдавался деятельности учителя, и тем, что перечисленные выше виды «самости», требуют не просто ситуативного педагогического стимулирования, а целенаправленного обучения учащихся творческому саморазвитию, как виду деятельности.

Отсюда, **проблема нашего исследования:** когда (с какого возраста) и как обучать результативно творческому саморазвитию, с чего начинать этот процесс?

Теоретическая неразработанность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость определили **тему исследования:** *«Интеграция факторов творческого саморазвития младших школьников в условиях развивающего начального образования».*

**Объектом исследования** являются системы развивающего начального образования: «Система, направленная на общее развитие школьников» Л.В. Занкова, «Система развивающего обучения» Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, «Система, основанная на гуманно-личностном подходе к учащимся» Ш.А. Амонашвили.

**Предмет исследования:** факторы творческого саморазвития младших школьников в системах развивающего начального образования.

**Цель исследования:** выявить и обосновать факторы творческого саморазвития младших школьников в системах развивающего начального образования. Доказать, что именно развивающее начальное образование способствует творческому саморазвитию младших школьников, т.е. интегрировать идеи развивающего начального образования с идеями обучения творческому саморазвитию.

**Гипотеза:** Творческое саморазвитие может начинаться в младшем школьном возрасте в том случае, если учитель создает для этого необходимые условия, а именно, если ему ясна сущность творческого саморазвития, если он знает факторы творческого саморазвития младших школьников, и применяет их в интегрированном виде.

#### **Задачи исследования:**

1. Изучить методологические и теоретические основы развивающего начального образования.
2. Осуществить сравнительный анализ систем развивающего начального образования на основе компонентов процесса обучения.
3. Доказать, что в системах развивающего начального образования имеет место творческое саморазвитие младших школьников.

4. Выявить в системах развивающего начального образования конкретные факторы, способствующие творческому саморазвитию младших школьников.
5. Разработать теоретическую интегративную модель развивающего начального образования и нормативную модель творческого саморазвития младших школьников.
6. Выявить «пусковой механизм» деятельности по саморазвитию, т.е. ответить на вопрос: с чего необходимо начинать формирование этой деятельности?
7. Доказать, что деятельность по саморазвитию является ведущей деятельностью младшего школьного возраста, его главным новообразованием.

**Методологической и теоретической основой исследования** является гуманистическая философия образования, в основе которой лежит аксиологический подход; конкретно-методологические принципы системного, личностного, деятельностного и культурологического подходов. Теоретической и методологической основой исследования явились классические и современные исследования в области философии, психологии и педагогики (Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, С.И. Гессен, К.Н. Вентцель, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Т. Шацкий, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин, В.В. Краевский, В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, Е.А. Ямбург и др.).

В исследовании использовались следующие **методы**: методы теоретического исследования: изучение литературы; теоретический анализ как способ обнаружения генетически исходной основы некоторого целого и синтез компонентов процесса обучения в системах развивающего начального образования; метод моделирования; констатирующий эксперимент (наблюдение, анкетирование, собеседование, экспертная оценка).

#### **Этапы исследования.**

На первом этапе (1996-1997) в результате изучения научной литературы, касающейся систем развивающего начального образования и сравнения описываемых результатов с тем как они реализуются в школе, было обнаружено противоречие между реальной образовательной практикой и теоретическими основами развивающего начального образования, в результате чего была обозначена научная проблема.

На втором этапе (1997-1998) было продолжено теоретическое исследование проблемы и сформулирована гипотеза о том, что в системах развивающего начального образования имеется потенциал для формирования творческого саморазвития младших школьников.

На третьем этапе (1998-2000), путем теоретического анализа компонентов процесса обучения в системах развивающего начального образования были выявлены факторы творческого саморазвития младших школьников, а также обобщены и сформулированы другие полученные результаты. На этом же этапе осуществлялись апробация и внедрение результатов исследования в практику переподготовки учителей начальных классов на курсах повышения

квалификации в Марийском институте образования, и в подготовке будущих учителей в Марийском государственном педагогическом институте им. Н.К. Крупской на факультете начальных классов.

**Научная новизна и теоретическая значимость работы** состоит в следующем:

1. Осуществлена интеграция идеи развивающего начального образования с идеей обучения творческому саморазвитию.
2. На основе сравнительного анализа систем развивающего начального образования создана теоретическая интегративная модель развивающего начального образования.
3. Выявлены факторы творческого саморазвития младших школьников, которые аналогичны компонентам интегративной модели развивающего начального образования:
  - 1) цели и задачи развивающего начального образования, ориентированные на превращение ребенка в субъекта, способного к саморазвитию;
  - 2) содержание развивающего начального образования, направленное на формирование творчески саморазвивающейся личности;
  - 3) методы развивающего начального образования, определяемые как методы самостоятельности ребенка, направленные на развитие его способностей, его творческого потенциала, на преобразование самого себя;
  - 4) формы организации развивающего начального образования, представляющие коллективно-распределенные формы деятельности учеников и учителя, т.е. сотрудничество;
  - 5) деятельность учителя, заключающаяся в создании условий для организации собственной деятельности учащихся;
  - 6) учебная деятельность учащихся – деятельность по саморазвитию;
  - 7) контроль и оценка результатов, заключающиеся в отказе от балльной отметки и замене ее содержательной оценкой, с целью формирования самооценки;
  - 8) взаимоотношения учителя с учащимися строящиеся на гуманно-личностной основе.
4. Предложено теоретическую интегративную модель развивающего начального образования использовать в качестве нормативной интегративной модели творческого саморазвития младших школьников.
5. Выявлена и обоснована ведущая роль самооценки (в двух ее проявлениях: как самооценки в учебной деятельности, и как личностной самооценки) в «запуске механизма» творческого саморазвития младших школьников.
6. Раскрыта сущность понятия «деятельность по саморазвитию», которая есть ничто иное как «учебная деятельность» (в широком смысле) и имплицитно включающая в себя «учебную деятельность» (в узком смысле). «Деятельность по саморазвитию» т.о. является ведущей деятельностью младшего школьного возраста, его главным новообразованием, но целенаправленно формируется только в системах развивающего начального образования (Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, Ш.А.Амонашвили).

**Практическая значимость исследования** состоит в том что оно должно способствовать четкому пониманию учителями развивающего начального образования, тем самым содействовать его правильному внедрению в практику работы школы, что в свою очередь позволит вести целенаправленную работу по формированию у младших школьников деятельности по саморазвитию, а также способствовать реализации целей, заложенных в проекте «Национальной доктрины образования в Российской Федерации» и в проекте «Концепции структуры и содержания общего среднего образования».

На основе выделенных факторов можно (и необходимо в дальнейшем) разработать критерии для экспертной оценки квалификационной характеристики учителей, работающих в системах развивающего начального образования и самих систем начального образования, претендующих на статус развивающих.

**Достоверность исследования** обеспечена методологической обоснованностью исходных положений, в частности теорией развивающего обучения Л.С. Выготского, фундаментальностью анализируемых работ Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили и их последователей.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась в процессе чтения лекций, спецкурсов «Психолого-педагогические основы развивающего начального образования и его связь с творческим саморазвитием младших школьников», «Основные аспекты гуманной педагогики» на базе Марийского института образования в работе с учителями начальных классов и на базе Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской со студентами факультета начальных классов; в докладах по основным вопросам исследования на: Международной конференции «Европейские исследования: проблемы и перспективы развития» (1998), У1 Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики творческого саморазвития личности и педагогического мониторинга» (1998), Третьих Вавиловских чтениях «Социум в преддверии ХХ1 века: итоги пройденного пути, проблемы настоящего и контуры будущего» (1998), П Всероссийской научно-практической конференции «Развитие личности школьника в воспитательном пространстве» (1999), УШ Всероссийской научно-практической конференции «Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования» (2000), научно-практических конференциях сотрудников Марийского института образования по итогам НИР за 1998-1999гг.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Интеграция идеи развивающего начального образования с идеей обучения творческому саморазвитию, т.е. в системах развивающего начального образования («Система, направленная на общее развитие школьников» Л.В. Занкова, «Система развивающего обучения» Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, «Система, основанная на личностно-гуманном подходе к учащимся» Ш.А. Амонашвили) имеет место творческое саморазвитие младших школьников.
2. Теоретическая интегративная модель развивающего начального образования, полученная в результате интеграции восьми компонентов.

3. Факторы творческого саморазвития младших школьников полученные в результате трансформации компонентов интегративной модели развивающего начального образования:
  - 1) Цели и задачи, ориентированные на превращение ребенка в субъекта способного к саморазвитию.
  - 2) Содержание, направленное на формирование творческой саморазвивающейся личности.
  - 3) Методы самодеятельности ребенка, направленные на развитие его способностей, его творческого потенциала, на преобразование самого ребенка.
  - 4) Формы организации, представляющие диалогичные, коллективно-распределенные формы деятельности учеников и учителя, т.е. сотрудничество.
  - 5) Деятельность учителя, заключающаяся в создании условий для организации собственной деятельности учащихся.
  - 6) Учебная деятельность учащихся – деятельность по саморазвитию.
  - 7) Контроль и оценка результатов, заключающиеся в отказе от балльной отметки и замене ее содержательной оценкой и самооценкой.
  - 8) Взаимоотношение учителя с учащимися строящиеся на гуманно-личностной основе.
4. Нормативная модель творческого саморазвития младших школьников.
5. Понятие «деятельность по саморазвитию», которое аналогично «учебной деятельности» определяется как ведущая в младшем школьном возрасте и является его основным новообразованием.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения и библиографического списка литературы.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** обоснована актуальность исследования и поставлена его проблема, рассматриваются основные характеристики исследовательского аппарата: объект, предмет, цель, задачи исследования, формулируется гипотеза, методы исследования, а также его научная новизна и практическая значимость.

**В первой главе** «Общие теоретические основы развивающего начального образования» рассматриваются философские, психологические и педагогические основы развивающего начального образования, на основании чего делаются следующие выводы: методологической основой рассматриваемых систем развивающего начального образования является гуманистическая (личностная) философия образования, тогда как в основе традиционной системы лежит иная – когнитивная философия образования; психологической основой рассматриваемых систем являются психологическая теория развития Л.С. Выготского и теория функциональных тенденций Д.Н. Узнадзе, тогда как в основе традиционной системы образования лежат психологические теории, основанные на иных подходах; в качестве педагогической основы рассмотрены принципы, лежащие в основе систем развивающего начального образова-

ния, которые также отличаются от принципов традиционной системы образования.

**Во второй главе «Сравнительный анализ систем развивающего начального образования»** обозначаются подходы к анализу и детально рассматриваются компоненты процесса обучения в трех системах развивающего начального образования.

Сравнительный анализ систем развивающего начального образования осуществляется на основе следующих компонентов: 1) цели и задачи; 2) содержание; 3) методы; 4) формы организации; 5) деятельность учителя; 6) деятельность учащихся; 7) контроль и оценка результатов; 8) взаимоотношения учителя с учащимися. Каждому компоненту посвящен отдельный параграф, в котором анализируются все три системы по данному компоненту.

После рассмотрения компонента **«цели и задачи»** делаются следующие выводы: во-первых, цели систем развивающего начального образования отличаются от цели традиционной начальной школы – дать знания, умения, навыки, и, во-вторых, эти цели очень близки друг другу и, в конечном счете, все они сводятся к *созданию условий для превращения ребенка в субъекта, способного к саморазвитию*. Важно заметить, что развитие учащегося, а, в конечном счете, его *творческое саморазвитие* из побочного и случайного результата превращается в главную задачу, как для учителя, так и для самого учащегося.

Компонент **«содержание образования»** во всех трех системах отличается от содержания образования в традиционной системе, и, несмотря на то, что между собой они тоже отличаются, вместе с тем, четко прослеживается их общая направленность именно на формирование творчески саморазвивающейся личности (богатство содержания, новое предметное содержание, способствующее формированию у школьников теоретического мышления...).

**«Методы»**, применяемые в системах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили, во-первых, в обобщенном виде отличаются от методов, применяемых в традиционной системе обучения, во-вторых, хотя и называются авторами разных систем по-разному («метод коллизий», «квазиисследовательский», «метод решения учебных задач», «метод решения учебно-познавательных задач») имеют много общего между собой, а также с проблемным методом. В той или иной модификации методы развивающего начального образования это, прежде всего, методы самостоятельности направленные на развитие способностей ребенка, его творческого потенциала, **на преобразование самого ребенка**, его знаний и умений.

При рассмотрении компонента **«формы организации»**, прежде всего, обращается внимание на то, что во всех трех системах речь идет не о *конкретных формах организации* обучения (к которым относятся: урок, практическое занятие, экскурсия, домашняя работа и т.д.), а об *общих формах организации обучения* (которые основываются на формах общения: индивидуальной, парной, фронтальной, коллективной).

В «системе, направленной на общее развитие» Л.В. Занкова, новая *форма организации обучения* обеспечивает: свободу *самореализации* ребен-

ка; диалогичное общение; меняется соотношение удельного веса речи учителя и учащихся в пользу последних; создает такие условия, чтобы с первых шагов пребывания на уроке ребенок не боялся высказывать свои, пусть еще незрелые мысли, свои наблюдения, познания; учение теряет неприятный привкус чего-то навязанного, скучного и становится захватывающим *коллективным процессом познания*.

В системе Эьконина-Давыдова – это: форма жизни; форма связи ребенка с обществом; сотрудничество; общение; совместная учебная деятельность и ее коллективное выполнение группами детей, всем классом, в которой осуществляются диалоги (полилоги), споры, дискуссии, т.е. постоянное и развернутое «социальное взаимодействие» учащихся между собой, учащихся и учителя; коллективно-распределенная деятельность.

В гуманно-личностной системе Ш.А. Амонашвили это процесс общения, процесс сотрудничества; деловые отношения сотворчества, которые принимают форму деловых отношений между педагогом и учащимися, форму анализа и *самоанализа*, критики и *самокритики*, оценки и *самооценки*.

Таким образом, можно сказать, что здесь воплощена одна из идеальных конструкций Л.С. Выготского, его представление о *коллективно-распределенной* (или совместно-распределенной) форме деятельности учеников и учителя, то есть на сотрудничестве, а не на индивидуально-автономные формы активности каждого ученика, авторитарно направляемые учителем, что так характерно для традиционной школы. В этом их отличие.

Компонент **«деятельность учителя»** отражает те требования, которые предъявляются к учителю, работающему в системах развивающего начального образования. Деятельность учителя резко отличается от деятельности преподавания в традиционном режиме. Здесь просматривается тесная связь со всеми уже рассмотренными и еще не рассмотренными компонентами. Общие требования к учителю, работающему в системах развивающего начального образования, выглядят следующим образом: принятие личностной философии образования; полное, добровольное принятие системы; любовь и уважение к ребенку, вера в него; теоретическая психолого-педагогическая подготовка или переподготовка; овладение способами неавторитарного общения; специальная предметная подготовка или переподготовка. Самое главное, что задачей такого учителя является не передача знаний учащимся, а организация собственной деятельности учащихся.

При рассмотрении компонента **«деятельность учащихся»** особое внимание уделяется анализу понятия «учебная деятельность», которая является главным понятием в теории развивающего обучения (В.В. Давыдов). Явно просматривается тенденция двух ее смыслов. В широком смысле это деятельность по *самоизменению*; *вторая профессия каждого человека*; учебная деятельность, которой соответствуют *мотивы собственного роста, собственного совершенствования* (Д.Б. Эльконин); детерминирует... *формирование их личности* в целом; (В.В. Давыдов); *преобразование личности школьника* (Ш.А. Амонашвили); деятельность по *формированию личности*; *основным результатом учебной деятельности в этом случае является система потребностей и способностей личности, обеспечивающая воз-*

*возможность ее безграничного саморазвития.* (А.К. Дусавицкий). В узком смысле «учебная деятельность» – ведущая в младшем школьном возрасте: здесь происходит формирование ее основной структуры... (В.В. Давыдов); это деятельность по построению самой формы учебной деятельности, ее основы, фундамента потребности и способности к самоизменению. (А.К. Дусавицкий)

Компонент **«контроль и оценка результатов»**. Во всех рассмотренных нами системах мы можем наблюдать совсем иное, по сравнению с традиционной, отношение к результатам учебной деятельности: отказ от балльной отметки, замена ее содержательной оценкой, на основе которой формируется самооценка, в свою очередь, являющаяся важным компонентом учебной деятельности, а также, если смотреть с позиций личностного становления, то и началом формирования саморазвития.

Компонент **«взаимоотношения между учителем и учащимися»**. Авторы всех трех рассматриваемых нами систем развивающего начального образования указывают на коренное изменение характера взаимоотношений педагога с учащимися. Вместо авторитарного стиля общения и управления процессом обучения утверждаются педагогически организованные формы сотрудничества, сотворчества, взаимопомощи, подкрепления успехов. Учитель взаимодействует с учащимися на принципах равноправия, справедливости, взаимоуважения. Отношения между учителями и учениками, объединенных общими целями и стремлениями, вытекают из обоюдного доверия, любви и уважения.

\* \*  
\*

В процессе анализа компонентов подчеркивалась их направленность на творческое саморазвитие младших школьников. Оказалось, что эта направленность имеет место в каждом, из рассматриваемых компонентов и в каждой рассматриваемой системе. Это, а также результаты полученные во всех развивающих системах служит прямым доказательством того, что в каждой из этих систем имеет место творческое саморазвитие младших школьников. Т.о., мы можем говорить об интеграции идеи развивающего начального образования с идеей обучения творческому саморазвитию.

Проанализированные восемь компонентов процесса обучения в трех системах развивающего начального образования могут быть представлены в виде таблицы 1 (с.12-13).

Сопоставление аналогичных компонентов рассматриваемых систем друг с другом позволяет констатировать: во-первых, их общую направленность на саморазвитие, во-вторых, их взаимодополняемость, поэтому в результате их синтеза мы получили обобщенное содержание каждого отдельного компонента развивающего начального образования и сопоставили его с содержанием компонентов традиционной системы. Результат представлен в таблице 2 (с.14)

**СВОДНАЯ ТАБЛИЦА СИСТЕМ РАЗВИВАЮЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ПО КОМПОНЕНТАМ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

Компоненты	Система Л.В. Занкова	Система Д.Б. Эльконина- В.В. Давыдова	Система Ш.А. Амонашвили
Цели и задачи	Достижение возможно более высокой эффективности обучения для <i>общего развития школьников</i> .	Воспитать личность ребенка, как субъекта жизнедеятельности, то есть, сформировать способности осуществлять акты выбора собственного поведения, в соответствии с индивидуальными потребностями, общественным долгом и возможностями их реализации, углубить и расширить творческий потенциал человека через формирование теоретического сознания и мышления.	Превращение ученика из объекта обучения в субъект, способный к непрерывному самообразованию и совершенствованию, создание условий для развития целостной личности Ребенка, для становления его духовности, нравственности и познавательной активности.
Содержание	Углублено и расширено. Богатство содержания, которое должно дать учащимся общую картину мира на основе ценностей науки, литературы и искусства. Важным элементом содержания образования выступает собственное «Я» ребенка, познание, осознание ребенком самого себя.	Новое предметное содержание, коренным образом отличающееся от традиционного. Под содержанием образования понимается подлежащая усвоению <i>система понятий</i> о данной области действительности вместе со <i>способами действий</i> , посредством которых понятия и их система формируются у учащихся.	Содержание образования вбирает в себя все исходные данные базовых учебных планов и программ и одновременно расширяется, углубляется, дополняется теми знаниями и видами деятельности, которые отвечают основным положениям гуманноличностной педагогики.
Методы	Новая методическая система, обладающая типическими педагогическими свойствами: <i>многогранности, процессуальности, коллизий, вариативности</i> .	Метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий (короче <i>метод</i> решения школьниками учебных задач)	Метод решения учебно-познавательных задач. Учебно-познавательная задача – психологически и педагогически организованная проблема, направленная на преобразование самого ребенка, его знаний и умений.
Формы организации	Диалогичное общение с изменением соотношения удельного веса речи учителя и учащихся в пользу последних.	Совместная деятельность. Сотрудничество. Коллективный учебный диалог. Полилог. Учебное «квазиисследование». Коллективно-распределенная деятельность.	Урок – аккумулятор жизни детей. Сотрудничество. Процесс общения. Деловые отношения творчества.
Деятельность учителя	Заключается в умении организовывать особые деловые взаимоотношения на уроке. «Увлеченность общением с учениками».	Принципиально иной тип педагогической деятельности в сравнении с традиционным обучением. Учитель должен уметь <i>организовать сотрудничество детей</i> , организовать, направлять и поддерживать учебный <i>диалог</i> между детьми.	В основе педагогической деятельности лежит вера педагога в ребенка. Задача учителя: через содержательные, обстоятельные и развернутые положительные оценки открыть ребенку перспективу для совершенствования, создать о нем позитивное общественное оценочное мнение, пробудить чувство собственного достоинства.

Деятельность учащихся	Осознание цели, осознание хода выполнения, сопоставление с поставленной целью, оценка достигаемого результата, формирование потребности в познании и истинного мотива учения, самостоятельности и самоконтроля. Принцип –осознания школьниками самого процесса учения, при котором осознание обращено внутрь, на протекание учебной деятельности.	Создана «теория учебной деятельности». Учебная деятельность – это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. ...это вторая профессия каждого человека, от умения осуществлять которую, во многом зависит продвижение в основном избранном деле. Компоненты: учебно-познавательные мотивы, учебные задачи, учебные операции, контроль, оценка (Д.Б. Эльконин). Главный компонент – учебная задача.	Учебно-познавательная деятельность – конкретный автономный акт в длительном и постепенном процессе учения. Компоненты: осознание и принятие школьником учебно-познавательной задачи, построение (обдумывание) плана ее разрешения, практическое –решение задачи, контроль над процессом разрешения задачи, контроль и оценка результата в соответствии с эталоном, постановка цели дальнейшего освоения и совершенствования знаний, умений, навыков, способов деятельности. Главный компонент – оценочный.
Контроль и оценка	Безотметочное обучение. Эффективность обучения оценивается не только по показателям усвоения знаний, но и по показателям общего развития: наблюдательности, мышления, практических действий, эмоционально-волевые качества, потребности, ценностные ориентации. Отметка служит только для отражения итогов усвоения школьной программы, стимулирующая же роль ее сведена к нулю, на мотивы учения она не влияет.	Безотметочное обучение на принципах системы Ш.А. Амонашвили	Безотметочное обучение на содержательно-оценочной основе. Содержательная оценка входит в учебно-познавательную деятельность школьника как внутрирегулирующая функция, способствуя одновременно стимулированию этой деятельности, осуществляемой на фоне доверительных отношений учителя и учеников, веры детей в свои силы, стремления к дальнейшему продвижению в учении и самосовершенствовании.
Взаимоотношения учителя с учащимися	Рассматривается как наиважнейший из компонентов. Неукоснительное требование к учителю обеспечить добрые, доверительные, насыщенные положительными эмоциями отношения между учителем и учащимися.	«немыслимо, если учитель не овладел техникой партнерского, неавторитарного педагогического общения».	Один из важнейших компонентов. Обучение, в котором функционирует стимулирующая содержательная оценка, требует коренного изменения характера отношений педагога и учащихся. Вместо императивного управления процессом обучения необходимо утверждение педагогически организованных форм сотрудничества, творчества, взаимопомощи, подкрепления успехов. Самое главное – взаимоотношения учителя с ребенком, детьми, характер его общения с ним и с ними.

Таблица 2.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТАБЛИЦА ОБОБЩЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМ РАЗВИВАЮЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОМПОНЕНТОВ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ

КОМПОНЕНТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	ТРАДИЦИОННАЯ СИСТЕМА	СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Цели и задачи	Формирование знаний, умений и навыков;	превращение ребенка в субъекта, способного к саморазвитию; формирование умения и желания учиться;
Содержание	сегодня – вариативное (в недавнем прошлом – единое для всех)	вариативное, альтернативное (система Эльконина-Давыдова), направленное на формирование творчески саморазвивающейся личности;
Методы	в основном иллюстративно-объяснительные (со стороны учителя) и репродуктивные (со стороны учащихся);	продуктивные, определяемые как методы самостоятельности ребенка, направленные на развитие его способностей, его творческого потенциала, на преобразование самого ребенка;
Формы организации (общие – основывающиеся на формах общения)	монологичные (учитель говорит, учащиеся слушают);	диалогичные, представляющие коллективно-распределенные формы деятельности учеников и учителя, т.е. сотрудничество;
Деятельность учителя	преподавание – учитель дает готовые знания	заключается в создании условий для организации собственной деятельности учащихся;
Деятельность учащихся	репродуктивная деятельность;	<i>учебная деятельность</i> (деятельность по изменению самого себя) – деятельность по саморазвитию;
Контроль и оценка результатов	происходит на основе балльной системы, учителем единолично, на основе социальной нормативной ориентации, сопоставительного или нормативного критериев;	Заключается в отказе от балльной отметки и замене ее содержательной оценкой, с целью формирования самооценки; индивидуальная нормативная ориентация, на основе личностного критерия, и применения индивидуальных эталонов оценивания;
Взаимоотношения учителя с учащимися	авторитарно-императивные	строятся на гуманно-личностной основе.

Из таблицы видно, что аналогичные компоненты традиционной системы и обобщенные компоненты систем развивающего начального образования отличаются по каждому пункту.

Все указанные выше моменты, а именно общая направленность аналогичных компонентов систем развивающего начального образования, их взаимодополняемость, а также отличие от содержания компонентов традиционной системы позволяют в результате их интеграции создать *интегративную модель развивающего начального образования* (рис. 1.)

Таким образом, *интегративная модель развивающего начального образования* представляет собой единство восьми конкретных компонентов:

- 1) цели и задачи, ориентированные на превращение ребенка в субъекта, способного к саморазвитию;
- 2) содержание образования, направленное на формирование творчески саморазвивающейся личности;
- 3) методы образования, определяемые как методы самодеятельности ребенка, направленные на развитие его способностей, его творческого потенциала, на преобразование самого себя;
- 4) формы организации представляющие коллективно-распределенные формы деятельности учеников и учителя, т.е. сотрудничество;
- 5) деятельность учителя, заключающаяся в организации собственной деятельности учащихся;
- 6) деятельность учащихся – деятельность по саморазвитию;
- 7) контроль и оценка результатов, заключающиеся в отказе от балльной отметки и замене ее содержательной оценкой, с целью формирования самооценки;
- 8) взаимоотношения учителя с учащимися строящиеся на гуманно-личностной основе.

Главное в этой модели то, что каждый компонент непосредственно связан со всеми другими. Это и подчеркивается понятием интеграции, процесс которой ведет к повышению уровня целостности и организованности системы, так как увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между компонентами.

**В третьей главе** «Условия творческого саморазвития младших школьников в системах развивающего начального образования» рассматриваются факторы творческого саморазвития младших школьников и возможности использования компонентов модели развивающего начального образования в качестве критериев экспертной оценки систем начального образования.

Детальный анализ компонентов процесса обучения осуществленный в предыдущей главе показал, что все они, без исключения направлены на саморазвитие, то есть, в конечном счете, являются факторами (движущими силами) творческого саморазвития младших школьников.

Превращение компонентов процесса обучения систем развивающего начального образования в факторы творческого саморазвития младших школьников обуславливается не просто их наличием, а иным *качественным содержанием*, по сравнению с содержанием этих же компонентов в традиционном обучении.

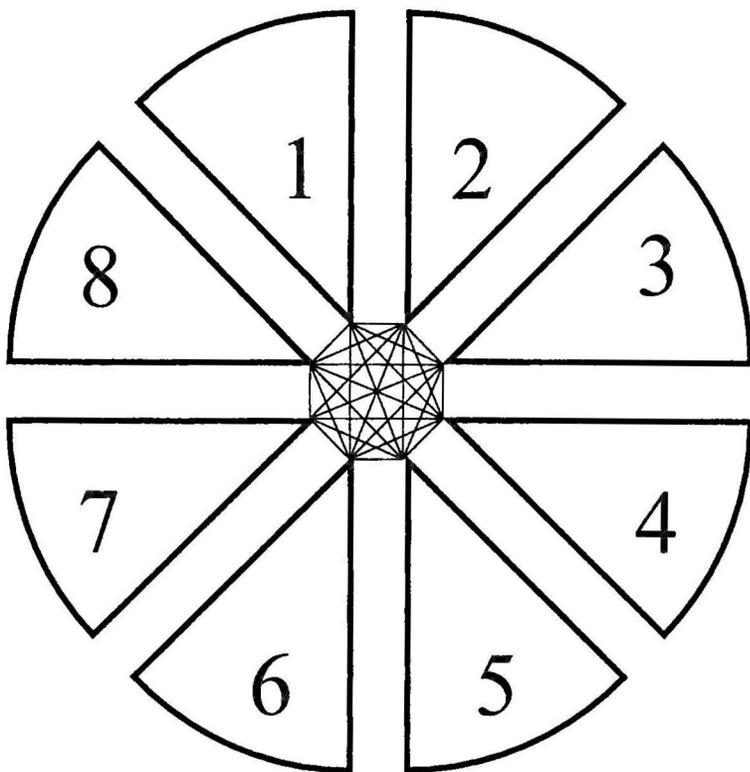


Рис. 1. Интегративная модель развивающего начального образования.

1. цели и задачи развивающего начального образования, ориентированные на превращение ребенка в субъекта, способного к саморазвитию; 2. содержание развивающего начального образования, направленное на формирование творчески саморазвивающейся личности; 3. методы развивающего начального образования – продуктивные, определяемые как методы самостоятельности ребенка, направленные на развитие его способностей, его творческого потенциала, на преобразование самого ребенка; 4. формы организации развивающего начального образования – диалогичные, представляющие коллективно-распределенные формы деятельности учеников и учителя, т.е. сотрудничество; 5. деятельность учителя, заключающаяся в создании условий для организации собственной деятельности учащихся; 6. учебная деятельность учащихся – деятельность по саморазвитию; 7. контроль и оценка результатов, заключающиеся в отказе от балльной отметки и замене ее содержательной оценкой, с целью формирования самооценки; индивидуальная нормативная ориентация, на основе личностного критерия, и применения индивидуальных эталонов оценивания; 8. взаимоотношения учителя с учащимися строящиеся на гуманно-личностной основе.

В диссертации рассматриваются все факторы творческого саморазвития младших школьников:

- 1) Цели и задачи, ориентированные на превращение ребенка в субъекта, способного к саморазвитию.
- 2) Содержание, направленное на формирование творческой саморазвивающейся личности.
- 3) Методы самостоятельности ребенка, направленные на развитие его способностей, его творческого потенциала, на преобразование самого ребенка.
- 4) Формы организации, представляющие диалогичные, коллективно-распределенные формы деятельности учеников и учителя, т.е. сотрудничество.
- 5) Деятельность учителя, заключающаяся в создании условий для организации собственной деятельности учащихся.
- 6) Учебная деятельность учащихся – деятельность по саморазвитию.
- 7) Контроль и оценка результатов, заключающиеся в отказе от балльной отметки и замене ее содержательными оценкой и самооценкой.
- 8) Взаимоотношение учителя с учащимися строящиеся на гуманно-личностной основе.

Особое внимание уделяется таким факторам как «формы организации», «учебная деятельность», «контроль и оценка результатов».

Фактор **«Формы организации, представляющие диалогичные, коллективно-распределенные формы деятельности учеников и учителя, т.е. сотрудничества»**. Именно в коллективной деятельности реализуется принцип единства обучения и воспитания. Именно она обеспечивает полную жизнедеятельности ребенка в школе. Это означает, что образцы воспитания не задаются извне: воспитательная функция реализуется через такие формы сотрудничества в учебной и других видах деятельности, в которых ребенок сохраняет себя как целостность. При этом обеспечивается самоизменение как конкретной личности, так и класса в целом, выступающего в качестве основной референтной группы в системе жизнедеятельности ребенка.

Проблема соотношения обучения и воспитания сегодня также важна, как и в свое время, проблема соотношения обучения и развития. Процессы воспитания, обучения и развития тесно связаны между собой, но не рядоположенно, а иерархически (т.е. не горизонтально, а вертикально). «Педагогический процесс только тогда хорош, когда в нем воспитание идет впереди обучения, ибо вызванные им к действию духовные силы будут впитывать знания, как пищу, необходимую для дальнейшего духовного роста и становления личности школьника» (Ш.А.Амонашвили). Системы Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, без сомнения принадлежат гуманистическому педагогическому направлению, для которого идеал человека воплощен в образе свободной творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации в динамично меняющейся социокультурной среде. Самой главной чертой педагогических течений гуманистического направления является как раз то, что воспитание в них понимается как центральная педагогическая категория. Авторы систем развивающего начального образования единогласно рассматривают воспитание не как отдельно вне обучения протекаю-

щий процесс, а как неотъемлемую его составляющую. Это и позволяет говорить о развивающем начальном образовании, а не только обучении.

Фактор **«Учебная деятельность учащихся – деятельность по саморазвитию»** выступает очень важным системообразующим фактором творческого саморазвития младших школьников. «Учебная деятельность» (в ее широком смысле) – это форма развития личности, а основным ее результатом является система потребностей и способностей личности, обеспечивающая возможность ее безграничного саморазвития. Скрупулезное рассмотрение понятия «учебная деятельность», сопоставление определений, даваемых разными авторами привело нас к осознанию того, что именно оно соответствует понятию «деятельности по саморазвитию». Отсюда, «деятельность по саморазвитию» – это ведущая в младшем школьном возрасте «учебная деятельность» (в ее широком смысле), ее основное новообразование. Соответственно, и «теорию учебной деятельности» с полным правом можно было бы называть «теорией деятельности по саморазвитию», относящейся к младшему школьному возрасту.

Фактор **«контроль и оценка результатов заключающиеся в отказе от балльной отметки и замене ее содержательной оценкой и самооценкой»** по значимости сопоставим с предыдущим («учебная деятельность»). В системах развивающего начального образования применяются индивидуальные эталоны оценивания на основе личностных критериев и индивидуальная нормативная ориентация, с целью формирования самооценки, являющейся одним из главных регуляторов учебной деятельности.

Самооценка (вместе с самоконтролем), являясь компонентом «учебной деятельности» с одной стороны (в узком смысле), с другой – является самым важным компонентом «деятельности по саморазвитию» («учебной деятельности» в широком смысле). И, если, отводя самооценке (наряду с самоконтролем) первоочередное место, Д.Б. Эльконин указывал на то, что именно с этих компонентов и необходимо начинать формировать «учебную деятельность» в начальном школьном возрасте, то, соответственно и «деятельность по саморазвитию» («учебную деятельность» в широком смысле) необходимо начинать формировать тоже с самооценки, которая и рассматривается в качестве «пускового механизма» творческого саморазвития младших школьников.

Несмотря на то, что с самого начала наша работа носила чисто теоретический характер, однако трансформация компонентов модели развивающего начального образования в факторы творческого саморазвития младших школьников побудила нас к еще одному варианту использования полученной модели, а именно к возможности применения этих компонентов в качестве критериев экспертной оценки систем начального образования и соответствия работы учителя требованиям этих систем.

Прекрасно осознавая, что выделенные критерии следует в дальнейшем расширить, углубить, детализировать, мы все же сделали пробную попытку использовать их для выявления степени соотносимости работы конкретных учителей-занковцев с теоретической моделью развивающего начального образования, компоненты которой выступили в данном случае в качестве критериев экспертной оценки.

**В заключении** работы обобщены результаты исследования и приводятся итоговые выводы:

1. Необходимость творческого саморазвития младших школьников детерминирована новыми задачами, стоящими перед образованием в целом и перед начальной школой в частности. Данная работа призвана помочь учителям в решении задачи формирования у младших школьников «желания и умения учиться, готовности к образованию в основном звене школы и самообразованию».
2. В результате теоретического исследования установлена связь идеи развивающего начального образования с идеей обучения творческому саморазвитию младших школьников. Это сделано в результате тщательного анализа понятия «учебной деятельности» (так как оно трактуется в теории развивающего начального образования) как одного из главнейших компонентов в рассматриваемых системах. Этот анализ позволил нам сделать вывод о том, что «учебная деятельность» и есть ничто иное как «деятельность по саморазвитию». Поэтому, аналогично «учебной деятельности», «деятельность по саморазвитию» является ведущей в начальном школьном возрасте и, следовательно, главным его новообразованием, но формируется только в системах развивающего начального образования (Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили).
3. На основе сравнительного анализа систем развивающего начального образования выявлена и обоснована теоретическая интегративная модель развивающего начального образования. Интегративный подход предполагает взаимное объединение, дополнение и обогащение систем развивающего начального образования, путем выявления и детального анализа (как способ обнаружения генетически исходной основы некоторого целого) их компонентов, а также сравнения между собой, с целью обнаружения их сущности. Все эти действия привели нас к выводу о том, что между рассматриваемыми системами гораздо больше сходства, чем различий, определяющих лишь специфику каждой системы в результате разной расстановки акцентов. В итоге, нами выявлен общий способ (или принцип) подхода ко многим частным задачам, заключающийся в использовании выявленной модели.
4. Созданная интегративная модель развивающего начального образования позволила выявить факторы творческого саморазвития младших школьников, которые по существу являются результатом трансформации компонентов данной модели. Важным отличием компонентов развивающего начального образования, (в силу их иного качественного содержания) от аналогичных компонентов традиционного образования, как раз и является то, что первые могут выступать в качестве факторов (движущих сил) творческого саморазвития, в то время как компоненты традиционной системы этим свойством не обладают.
5. Выявленная интегративная модель является теоретической моделью (моделью сущего) развивающего начального образования, так как она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние существенные отношения этих элементов. Эту теоретическую модель мы предлагаем использовать в качестве нормативной модели (модели должного) обучения творческому саморазвитию.

6. «Учебная деятельность» («деятельность по саморазвитию»), имея четкую структуру (потребности, мотивы, задачи, действия, операции) начинает формироваться с самооценки. Поэтому действию самооценки мы отводим главную роль в «запуске механизма» творческого саморазвития младшего школьника.
7. Использование интегративной модели развивающего начального образования позволяет определить условия творческого саморазвития младших школьников. Этими условиями являются: знание учителем всех особенностей компонентов интегративной модели развивающего начального образования, применение совокупности всех без исключения факторов творческого саморазвития младших школьников, знание и осознанное формирование его «пускового механизма» (самооценки).
8. Нами предложено компоненты интегративной модели развивающего начального образования использовать в качестве основы разработки критериев для экспертизы систем, претендующих называться развивающими и для экспертизы квалификационной характеристики учителей, работающих по системам развивающего начального образования.

Итак, проведенное исследование подтвердило рабочую гипотезу. Творческое саморазвитие действительно начинает целенаправленно формироваться в младшем школьном возрасте, но не само по себе, а только в определенных условиях развивающего начального образования (в частности, в рассмотренных нами системах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили).

Эти условия определяются факторами, которые мы называем факторами творческого саморазвития младших школьников. Их восемь и они соответствуют восьми компонентам процесса обучения, на основе которых осуществлялся анализ систем развивающего начального образования. Учитель, работающий в любой системе развивающего начального образования, реализует ее полностью, только в случае безоговорочного принятия системы, соблюдения принципов, лежащих в ее основе и выполнения всей совокупности специфических (отличных от традиционных) по своему содержанию компонентов данной системы.

Таким образом, основным выводом нашего исследования является принципиально новое представление о роли младшего школьного возраста в творческом саморазвитии личности. В современных условиях проблема саморазвития личности должна решаться не в подростковом, а в младшем школьном возрасте.

#### **Основные положения работы отражены в следующих публикациях:**

1. Гуманно-личностное образование и обучение младших школьников творческому саморазвитию: Тез. докл. Междунар. конф. Европейские исследования: проблемы и перспективы развития. - Йошкар-Ола, 1998. – С. 101.
2. Актуальные проблемы дифференцированного обучения в начальной школе. Тез. докл. Междунар. конф. Европейские исследования: проблемы и перспективы развития. – Йошкар-Ола, 1998. – С. 102 (в соавторстве с Нестеровой Л.Н.).

3. Необходимость обучения творческому саморазвитию младших школьников: Тез. докл. У1 Всерос. научн.-практ. конф. Актуальные проблемы педагогики творческого саморазвития личности и педагогического мониторинга. – Казань – Йошкар-Ола, 1998. – С. 114.
4. Потенциальные возможности систем развивающего обучения для саморазвития личности младшего школьника. Тез. докл. Тез. докл. научн. практ. конф. сотр. МИО по итогам НИР за 1997г. – Часть 1.- Йошкар-Ола.-С. 36-38.
5. Образовательная философия и проблемы саморазвития личности младшего школьника: Сб. Россия на рубеже веков. Материалы всероссийской школы-семинара. – Йошкар-Ола, 1998. - С. 137-143.
6. Зависимость проблемы мониторинга качества образования от типа обучения. УП Всерос. научн.-практ. конф. Проблемы мониторинга качества образования. Часть П. Казань – Йошкар-Ола, 1999. - С. 24 - 25. (в соавторстве с Нестеровой Л.Н.)
7. Оценочный компонент учебной деятельности в свете новой задачи начальной школы. Третьи Вавиловские чтения. Материалы постоянно действующей всероссийской междисциплинарной научной конференции: Социум в преддверии XXI века: итоги пройденного пути, проблемы настоящего и контуры будущего. Часть 1.—Йошкар-Ола, 1999. С. 228 - 235.
8. Проблема воспитания в системах развивающего обучения. Тез. докл. Всерос. научн.-практ. конф. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве. Часть 1. Йошкар-Ола, 1999. - С. 82-84.
9. Анализ системы Л.В.Занкова с точки зрения саморазвития младших школьников. Тез. докл. научн. практ. конф. сотр. МИО по итогам НИР за 1998 г. – Йошкар-Ола. - С. 40-42.
10. Условия формирования духовности, творчества и здорового образа жизни. Тез. докл. УШ Всерос. науч. - практ. конф. Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования. – Казань, - 2000. – С.191-192
11. Самооценка младшего школьника и ее формирование в традиционном и развивающем обучении. Тез. докл. Научн.-практ. конф. сотрудников МИО по итогам НИР за 1999 г. – Йошкар-Ола. – С.56 - 62.

*Тюльска*

2-00

Подписано в печать 9.11.2000 г. Формат 60x84/16  
Усл. печ. л. 1,4. Уч.-изд. л. 1,01.  
Тираж 100. Заказ № 3185.

Оригинал-макет отпечатан ООП  
Марийского государственного университета  
424001, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, 1