

**Н. И. Евсикова**

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ**

В статье рассматривается проблема обусловленности личностного развития школьника особенностями педагогической системы, в рамках которой он обучается. Представлены результаты двух этапов (с разрывом в 10 лет) сравнительного исследования детей, завершающих цикл начального обучения в традиционной и вальдорфской школах. Для изучения содержания, сложности и дифференцированности отношений ребенка к значимым явлениям и субъектам окружающей действительности применялся невербальный проективный метод (цветовой тест отношений — ЦТО). Выявлены значимые различия в характере эмоционально-личностных переживаний учащихся в разных образовательных средах.

*Ключевые слова:* вальдорфская педагогика, традиционное школьное обучение, младший школьник, эмоционально-личностное развитие.

Систематическое обучение ребенка в школе — один из самых значимых факторов, оказывающих влияние на его личностное и интеллектуальное развитие на протяжении длительного периода времени. В зависимости от условий, форм и методов обучения оно может иметь различные результаты, обеспечивать умственное развитие ребенка, развитие его познавательной активности, способствовать формированию позитивных стилей поведения и общения или, напротив, оказывать тормозящее воздействие. Школьное образование предполагает передачу ребенку системы научных знаний об окружающей действительности, вооружение его методами научного познания и мышления. Школа определяющим образом создает условия для формирования внутреннего, субъективного мира личности, опирающегося на психологические возможности, уникальность и ценность каждого ребенка.

---

Работа выполнена под руководством докт. психол. наук Б.С. Братуся.

В возрастной и педагогической психологии накоплен огромный экспериментальный и теоретический материал, описывающий психологические закономерности развития школьника (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Т.В. Драгунова, И.С. Кон, С.Н. Карпова, Н.С. Лейтес, Х.И. Лийметс, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский, Е.А. Шумилин, Д.Б. Эльконин и др.). Интерпретация полученных данных опирается на основополагающий для отечественной психологической науки принцип деятельности, конкретизированный в понятии ведущего типа деятельности на различных возрастных этапах (Эльконин, 1971).

Современная ситуация реформирования системы образования, переход от унифицированного образования к вариативному, развивающему, делает отечественное образовательное пространство достаточно неоднородным. С точки зрения А.Г. Асмолова (2003), в нем особую роль играют «авторские школы», инструментальные и культурологические, апробирующие разные пути образования в культуре. В фокусе внимания инструментальных школ находится конкретный педагогический метод, найденный в практической деятельности педагога-новатора. Этот метод как инструмент педагогического труда может быть освоен и включен и в традиционную систему образования, и в педагогику развития.

За культурологическими авторскими школами стоят не только инновационные технологии, но и мировоззренческие концепции. Так, например, основой вальдорфской педагогики является философия Р. Штайнера. В число культурологических авторских школ входят «Дидактическая система обучения» Л.В. Занкова, «Система развивающего обучения» Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, программа «Развитие» А.В. Запорожца—Л.А. Венгера, «Деятельностная теория обучения» П.Я. Гальперина—Н.Ф. Талызиной, «Школа диалога культур» В.С. Библера.

Согласно другой точке зрения (Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1996), в современном отечественном образовательном школьном пространстве можно обнаружить, по крайней мере, 7 типов школ, каждый из которых представляет определенную модель обучения воспитания подрастающего поколения. К ним относятся: 1. Традиционная школа; 2. Специализированная школа (с углубленным изучением одного или комплекса предметов); 3. Гимназия — лицей; 4. Инновационная школа (основанная на авторских разработках, использовании отдельных педагогических технологий, новых методов и средств обучения и т.п.); 5. Школа, ориентированная на одну или несколько новых систем образования (вальдорфская школа, школа Монтессори); 6. Школа развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); 7. Историко-культурная шко-

ла — от школы с усиленным гуманитарным компонентом знаний до школы диалога культур (В.С. Библер).

Однако при всем разнообразии педагогических технологий и подходов «до настоящего времени не разработана психолого-педагогическая модель, которая могла бы служить заменой той системе принципов обучения и воспитания, что играла доминирующую роль в теории и практике образования традиционного типа» (Агафонов, 2000, с. 5). В рамках традиционного способа обучения были установлены основные особенности развития интеллектуально-познавательной и мотивационно-потребностной сфер личности школьника, характера и динамики межличностных отношений учащихся. Благодаря практике традиционной школы в социуме сложились определенные представления о том, что и в каком возрасте должен знать и уметь ученик, которые невозможно игнорировать при обучении в школе иного типа.

Разнообразие современного школьного обучения позволяет изучать влияние конкретной образовательной педагогической системы на различные аспекты психического развития ученика, включенного в нее. При этом исследование может ограничиваться рамками одной образовательной модели или ориентироваться на сравнение психологических аспектов влияния различных систем. В последнем случае, как правило, «точкой отсчета», «фоном», становится традиционная школа. Сравнение традиционной школы с иными типами обучения, в свою очередь, позволяет обнаружить в ней более выпукло и ярко черты, которые ранее отступали на второй план, как бы находились в тени. При этом направленное изучение содержания, специфики и структуры эмоционально-личностного развития учащихся существенно для оценки эффективности педагогических методов обучения и воспитания школьников. Особое значение эта составляющая приобретает при адаптации в отечественное образовательное пространство самостоятельных лично ориентированных педагогических систем, включающих в себя полный цикл обучения в средней школе.

В первую очередь речь идет о вальдорфской педагогике. В настоящее время вальдорфские школы работают во многих странах мира. Особенно распространены они в Германии (более 150), Швейцарии (около 100), Голландии (более 80), США (около 100). В России такие школы появились в начале 1990-х гг., и на сегодня их около 30 (Лоскутова, 1997). Отечественных педагогов привлекает их обращенность к индивидуальному человеческому началу, отказ от энциклопедического образования, акцент на развитие художественно-эстетического вкуса (Загвоздкин, 2005).

В вальдорфской педагогике в соответствии с антропософской теорией Р. Штайнера, рассматривающей человека как духовное создание, обучение имеет единую эмоционально-эстетическую основу и реализуется в виде персонального подхода и индивидуальных требований, основанных на изучении личности каждого школьника. Воспитание, направленное на всемерное развитие посредством интенсивной духовной деятельности, должно обеспечить ученику целостное восприятие мира (Штайнер, 1994). Программа воспитания и безоценочного обучения ориентирована на семилетние ритмические циклы развития человека — до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 14 до 21 года. Жизнь школы учитывает ритмы года (восприятию годовых ритмов должны помогать школьные праздники жатвы, Рождества) и одного дня: у детей предполагается наличие колебаний между восприятием, переживанием («вдох») и осуществлением («выдох»), которые происходят каждый час. Нравственное воспитание осуществляется в первую очередь через развитие воображения и фантазии.

Занятия во многом сосредоточены на задачах художественно-эстетического воспитания. Они состоят из разнообразных упражнений: музыки, языков, эвритмии<sup>1</sup>. Многие вальдорфские школы строятся на принципах самоуправления: в них действуют советы, в которые входят учителя, ученики, родители, друзья школы. В школах организуется разнообразная практическая деятельность воспитанников, налажено тесное сотрудничество с родителями. Повседневные вопросы решают на конференциях по руководству. В них входят учителя и родители, последние обычно являются учредителями школы. В таких школах избегают нравочений, наказаний, полагаясь прежде всего на положительную нравственно-психологическую обстановку всеобщей приязни.

Большинство исследований, связанных с изучением личностного аспекта влияния вальдорфской образовательной системы на развитие ученика в период школьного обучения, касаются подросткового и юношеского возраста (Агафонов, 2000; Кулешова, 2005). Между тем и традиционная школа, и инновационная для отечественной педагогики вальдорфская подчеркивают важность этапа начальной школы в общем становлении личности ученика (Пегов, 1999). Однако сравнительные исследования эмоционально-личностного развития младших школьников, обучающихся в рамках традиционной и вальдорфской школ, касаются, как правило, либо периода начала учебы (Агафонов, 2000), либо только отдельных его

---

<sup>1</sup> Эвритмия — упражнение, где синтезированы речь, музыка и движение.

составляющих, например переживания школьных страхов (Скляренко, 2005). В результате факты, полученные подобным образом при изучении личности младшего школьника, часто не выстраиваются в один закономерный ряд и не поддаются интерпретации с позиций единых объяснительных принципов.

Все вышеизложенное и послужило основой нашего исследования, направленного на выявление и оценку переживаний, связанных со школой, у младших школьников при завершении обучения в полном цикле начальной школы в разных образовательных системах. В качестве традиционной системы обучения рассматривалось обучение в государственной средней школе. Традиционные школы и близкие к ним специализированные школы с углубленным изучением одного или нескольких предметов являются наиболее массовой формой обучения и составляют существенную часть современного отечественного образовательного пространства. В качестве нетрадиционной системы рассматривалось обучение в вальдорфской школе.

### **Младшая школа в традиционной и вальдорфской педагогике**

В традиционном школьном обучении младший школьный возраст занимает особое место: в этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникают рефлексия, самоконтроль, а действия начинают соотноситься с внутренним планом (Эльконин, 1971). Такие достижения связаны с изменениями в потребностно-мотивационной сфере, с развитием психических процессов (в первую очередь в интеллектуально-познавательной сфере), что обусловлено учебной деятельностью, особенностями социальной ситуации развития и т. д.

Изучение сенсорно-перцептивных процессов, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы и психомоторных характеристик позволило выявить ряд особенностей младших школьников (Степанов, 1994). Во многих исследованиях также описаны и проанализированы закономерности формирования учебной деятельности и специфики ее развития, характерные для этого возраста; показаны особенности развития личности младшего школьника: мотивационной сферы, самосознания и самооценки, характера, нравственных сторон, социальных ориентаций (Божович, 2008; Дубровина, 1998; и др.).

В становлении и формировании личности младшего школьника важной составляющей является эмоциональная сфера. Существенное влияние на ее развитие оказывает межличностное взаимодействие. Ранее сложившаяся система взаимоотношений «реб-

нок—семья» теперь дополняется новой, постоянно развивающейся системой «ученик—школа». В нее входят значимые отношения среди участников образовательного взаимодействия (родители, учителя, одноклассники) и переживания, связанные с различными формами общения в школе. Теперь все поведение ученика, качество его учебной работы оценивается школой, и это влияет на характер его отношений с окружающими — учителями, родителями, друзьями.

Основной предпосылкой для формирования личности в этом возрасте является переход к новому положению ребенка в обществе, которое обязывает его к общественно контролируемой, целенаправленной деятельности, воспитывает чувство долга и ответственности перед окружающими, умение действовать сознательно и организованно, развивает в ребенке волевые качества (Гозман, 1987). В этот период не только появляются новые эмоции, но и те, что существовали до школы, теперь изменяют свой характер и содержание. Например, исследования детских страхов (Гамезо, Герасимова, Орлова, 1998; Лебединский и др., 1990) показывают, что у дошкольника страх вызывается тем, что непосредственно угрожает ему. У младших школьников по отношению к подобным обстоятельствам возникает даже некоторое бравирование бесстрашием, так как умение преодолеть страх поднимает школьника как в собственных глазах, так и в глазах его товарищей. Вместе с тем появляются иные формы страха, например, показаться смешным, некрасивым, быть осмеянным и т.п. В данный период развития происходит особенно интенсивное формирование моральных чувств ребенка, вместе с тем означающее и формирование моральной стороны его личности (Гамезо, Петрова, Орлова, 2003).

Период начальной школы в рамках отечественной вальдорфской педагогики по многим составляющим отличается от традиционной школы. Программа первого класса предусматривает академические предметы в минимальном объеме. Чтению не учат до второго класса, хотя детей знакомят с буквами (в первом и втором классах). Чтение следует за усвоением основ письма. Большинство детей овладевает чтением в третьем классе. Задания на дом начинаются в третьем или четвертом классе. Контрольные и самостоятельные работы по математике, орфографии, иностранным языкам даются по усмотрению учителя. С первого по восьмой класс учеников ведет один и тот же основной классный учитель, который обучает, наблюдает и опекает детей все это время. Преподавание в начальной школе опирается на образное мышление и воображение.

День начинается с приветствия классным учителем каждого ребенка лично. Основной урок, который занимает первые два часа

школьного дня, предваряется ритмической частью, декламацией, пением, игрой на флейтах и т.д. Основной урок дается эпохами — в течение нескольких недель изучается один и тот же предмет. Середина учебного дня отдана иностранным языкам, рисованию, живописи, музыке. Уроки (по 45 минут), следующие за основным, ведет сам классный учитель или учителя-специалисты. Предметы, требующие физической активности (игры, гимнастика, ручной труд, рукоделие, лепка), падают на третью, заключительную часть дня.

В младшей школе как таковых учебников не существует: у всех детей есть рабочая тетрадь, которая становится их рабочей книгой. Таким образом, ученик самостоятельно «пишет» себе учебник, отражая в нем то, чему научился, и свой опыт. В старших классах рабочая тетрадь не теряет своего значения, хотя и дополняется учебником. Обучение в вальдорфской школе является безоценочным и несостязательным (Илясова, 2006). В конце каждого года учитель пишет подробный отчет-характеристику на каждого ученика<sup>2</sup>. Значительное место на этом этапе обучения занимает игра в виде драматизации на уроках эвритмии и школьных праздниках. Также предполагается постоянное и во многом неформальное участие родителей в жизни школы.

В младших классах (втором и третьем) ученики вальдорфской школы обычно опережают своих сверстников в арифметических навыках и устной речи, обладают выраженными интересами к музыке, живописи и рукоделию. В то же время дети из других школ будут более продвинутыми в чтении. Традиционная школа формирует в ученике важнейшее возрастное новообразование — способность к самоконтролю, что подготавливает его к переходу в среднее звено школы.

Вальдорфские педагоги считают, что на этом этапе обучения в ребенке развиваются такие качества, как эмоциональная зрелость, инициатива, творческий подход, здравый смысл и обостренное чувство ответственности (Лоскутова, 1997).

Таким образом, образовательная среда, в которой происходит развитие младшего школьника в традиционной и вальдорфской школах, имеет ряд существенных различий по следующим трем составляющим: а) организация учебной деятельности (в том числе разное место, уделяемое чтению, роль учебника, типы и характер оценок и т.п.); б) участие родителей в жизни школы (отличаются виды и степень вовлеченности); в) место, отводимое игре, школьным праздникам и учебной деятельности в структуре образовательного процесса.

---

<sup>2</sup> При переходе в другую школу могут быть выставлены оценки.

## Общая характеристика исследования

Все вышеизложенное определило *цель* настоящего исследования — выявить и описать некоторые аспекты эмоционально-личностного развития младших школьников в образовательной среде традиционной и вальдорфской школ при завершении начального обучения. Реализация этой цели непосредственно касается проблем изучения адаптации вальдорфской педагогики к современному отечественному образовательному пространству и определения возможностей повышения эффективности массовой общеобразовательной школы.

*Предмет* исследования — эмоционально-личностная сфера младших школьников, включенных в учебно-воспитательный процесс. *Гипотеза*: реализация психолого-педагогических условий начального обучения в традиционной и вальдорфской школах приводит к формированию различных по ряду параметров эмоционально-личностных переживаний учащихся. Отдельная *задача* — проследить временную устойчивость этих переживаний.

*Характеристика выборки*. Исследованная выборка состояла из двух групп четвероклассников. Традиционная система была представлена 27 учащимися общеобразовательных классов Учебного комплекса № 109 (1993/94 уч. год) и 43 учениками средней школы № 1243 (2003/04 уч. год) г. Москвы; вальдорфская система — 22 учащимися экспериментального класса Учебного комплекса № 109 (1993/94 уч. год)<sup>3</sup> и 21 учеником средней школы № 1060 (2003/04 уч. год) г. Москвы.

При формировании групп испытуемых использовался принцип «последовательного накопления воздействия педагогической системы», предполагающий, что каждый из учащихся находился в рамках рассмотренных педагогических систем от момента поступления в школу (один и тот же год набора в первый класс), до окончания IV класса. Таким образом, основу формирования групп испытуемых составляла длительность обучения в рамках данной системы, а не включенность в конкретный учебный коллектив. Единство образовательного контекста и тождественных социокультурных условий достигалось путем использования в качестве экспериментальных площадок в 1993/94 уч. году одного и того же образовательного учреждения — Учебного комплекса № 109, а в 2003/04 уч. году образовательных учреждений, принципиально сопоставимых

---

<sup>3</sup> В этот период на базе Учебного комплекса № 109 в начальной школе осуществлялась адаптация вальдорфской системы в рамках класса государственной школы (Ямбург, 1996).



по ряду ключевых параметров, — Свободной вальдорфской школы № 1060 и ГОУ СОШ № 1243 с углубленным изучением иностранного языка, расположенных в непосредственной близости друг от друга в Центральном округе г. Москвы.

### **Методика**

Исследование носило комплексный характер и осуществлялось методом поперечных и продольных срезов. Временное расстояние между срезами — 10 лет.

Известно, что применение невербальных проективных методов позволяет выявить содержание субъектного, инициативного отношения ребенка к образованию, предметность переживаний учащихся, их эмоциональное отношение к описываемым событиям и фактам своей жизни.

Одним из наиболее адекватных приемов, предназначенных для изучения эмоциональных компонентов отношений личности к значимым для нее субъектам и явлениям и отражающих как сознательный, так и частично неосознаваемый уровни этих отношений, является Цветовой тест отношений (ЦТО). Его характеризует возможность применения к разным возрастным группам и многократного повторения (Эткинд, 1987).

Методическая основа ЦТО — цветоассоциативный эксперимент, за которым стоит гипотеза об отражении в цветовых ассоциациях существенных характеристик невербальных компонентов отношения к значимым другим и к самому себе. В качестве стимульного набора используется 8-цветовая таблица теста Люшера.

ЦТО выявляет достаточно глубокие, частично неосознаваемые компоненты отношений, минуя при этом искажающие защитные механизмы вербальной системы сознания. Цветовые ответы позволяют преодолеть этический барьер при оценке учеником учителя, родителей, членов семьи и друзей, позволяя ребенку свободно выражать свое отношение к ним.

Модификация ЦТО (Яншин, 1997) продуктивно использовалась для оценки эмоционального состояния школьного класса и диагностики адаптации индивида в группе. Полученные результаты свидетельствуют о высокой валидности ЦТО независимо от возраста испытуемых, о семантической стабильности получаемых психологических конструктов у испытуемых в возрасте от 6—7 до 16—17 лет, т.е. о применимости теста для лонгитюдных и срезовых исследований в широких возрастных границах.

ЦТО позволяет выяснить, в какой зоне (положительного принятия, нейтрального отношения или негативного отвержения) находится человек по отношению к самому себе, другим людям, дея-

тельности, которой он занимается, а также его отношение к собственному будущему (Беганцева, Щенникова, 2007).

Мы использовали стандартную *процедуру* проведения ЦТО, состоящую из четырех этапов.

1. На первом этапе происходит определение лиц, предметов, явлений и переживаний, играющих в жизни испытуемого существенную роль, с целью составления списка стимульных понятий (Сермягина, Эткинд, 1986).

2. Перед каждым испытуемым раскладывают на белом фоне в случайном порядке (постоянном для всех испытуемых) 8 цветных карточек теста Люшера. Затем устно дается инструкция подобрать к каждому из последовательно зачитываемых психологом людей и понятий подходящие цвета при возможном повторении выбираемых цветов. В случае возникновения вопросов дополнительно разъясняется, что цвета должны подбираться в соответствии со своим отношением к названному понятию, а не по внешнему виду человека, предмета или явления.

3. После завершения цветового ассоциирования испытуемый ранжирует карточки согласно стандартной инструкции теста Люшера в порядке предпочтения. Начиная с самого «красивого, приятного для глаза», он последовательно выбирает из убывающего ряда цветов тот, который нравится больше других, пока перед ним не останется последняя цветная карточка.

4. Затем проводится сопоставление цветов, ассоциируемых испытуемым с определенными лицами, предметами и понятиями, с их ранговым местом в ряду цветовых предпочтений по тесту Люшера. Цвет, занимающий одно из трех первых мест в ранговом ряду цветовых выборов, свидетельствует об эмоционально положительном отношении к символизируемому им объекту. Средняя позиция цвета (места 4, 5) отражает нейтральное или равнодушное отношение. За последними тремя позициями (местами 6, 7, 8) стоит негативное, конфликтное отношение. На этом же этапе возможно объединение в отдельные группы понятий, получивших одинаковые по величине ранги (Эткинд, 1987).

В нашем исследовании испытуемым предъявлялся список понятий (всего 31), соответствующих базовым переживаниям ребенка, включенного в ту или иную систему обучения. Состав стимульных понятий был определен благодаря теоретическому анализу основных педагогических представлений, характеризующих каждую из рассматриваемых педагогических систем, а также частично стандартизированным беседам с учителями, родителями и детьми, направленным на выявление важных переживаний в жизни школьников, их содержания и причин. В конечном итоге в него вошли

**Распределение стимульных понятий  
по основным сферам отношений в ЦТО**

Сфера отношений	Стимульные понятия
Семья	мама, семья, папа, мой день рождения, сестра, брат
Школа	моя школа, хорошая оценка, плохая оценка, учительница, контрольная работа, одноклассники, учеба, книги
Позитивные переживания	радость, доброта, праздник, конфеты
Негативные переживания	страх, обида, вина
Состояния	мое настроение, сон, отдых, усталость, болезнь
Игра	игра, любимая игрушка
Друзья	друзья
Временная перспектива	будущее
Самоотношение	я сам(а)

базовые субъекты семейных и школьных отношений (отец, мать, учительница и т.п.), основные явления школьной жизни (хорошая и плохая оценка, контрольная работа, книги и т.п.), события семейной жизни (день рождения), позитивные и негативные переживания, различные состояния, а также специфически «детское» понятие — «конфеты». Установленные таким образом понятия были разбиты на 9 основных тематических групп, условно названных «сферами отношений» (табл. 1).

*Обработка* полученных результатов включала в себя следующие процедуры:

1. Выявление статистически значимых различий между средними ранговыми значениями понятий, представленных в ЦТО, на основе критерия Манна—Уитни как внутри результатов, полученных в рамках каждой педагогической системы, так и между результатами сравниваемых систем.

2. Проведение корреляционного анализа среди средних ранговых значений понятий, представленных в ЦТО, на основе коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. При этом были выявлены статистически значимые корреляционные связи двух типов: «внешние» — между понятиями, входящими в разные сферы ЦТО; «внутренние» — между понятиями, входящими в одну сферу ЦТО.

3. Оценка статистически значимых различий в представленности корреляций в ЦТО в результатах учащихся с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона.

Статистически значимые различия выявлялись в двух выборках:

- в числе статистически значимых «внешних» корреляций каждой сферы ЦТО с другими сферами в результатах учащихся каждой из сравниваемых систем;
- в числе статистически значимых «внутренних» корреляций каждой сферы ЦТО с другими сферами в результатах каждой из сравниваемых систем.

В первом случае количество статистически значимых «внешних» корреляций соотносилось с установленным постоянным числом возможных корреляций данной сферы с другими сферами ЦТО. Во втором случае количество статистически значимых «внутренних» корреляций соотносилось с установленным постоянным числом возможных корреляций между понятиями данной ЦТО.

### **Анализ результатов**

Итоги статистической обработки результатов сопоставлялись как на уровне внутрисистемного анализа, так и на уровне межсистемного анализа.

#### **1. Межсистемное сравнение**

**Первый срез** (1993/94 уч. год) показал, что переживания четвероклассников, обучающихся в традиционной (Т) и вальдорфской (В) педагогических системах, несколько различаются. Статистически ( $p < 0.05$ ) значимые различия (в ранговом измерении) затрагивают две сферы из девяти — «состояния» и «игра». В сфере «негативные переживания» различия в переживаниях «страха» и «вины» представлены лишь в виде статистической тенденции ( $p > 0.05$ ). Т-школьники негативнее переживали «усталость» (6.15 против 5.00) и относились к «игре» нейтрально, а не положительно, как В-школьники (4.11 против 2.90). Выявленные различия соответствуют таким характеристикам вальдорфской педагогики на этапе младшей школы, которые позволяют оценивать ее как менее нагрузочную и более ориентированную на игру по сравнению с традиционным обучением. К ним относятся:

1) отсутствие постоянных домашних заданий — в Т-школе они не только являются обязательными, но и постоянно увеличиваются в объеме;

2) безоценочный характер обучения — в Т-школе оценка становится обязательным и постоянным атрибутом обучения уже со второго класса; она является мерой приложенного усилия, старания, стимулом и показателем учебной и социальной успешности;

3) доминирование групповой формы учебной деятельности над индивидуальной — в Т-школе учебная деятельность является совместной по своему характеру и основана на персонифицированном участии в ней каждого ученика;

4) игра — важнейший элемент учебной и внеучебной ситуации: например, при обучении письму буквы вводятся через игру и воображение, через отождествление с персонажами сказок и историй, в школьных праздниках постоянно используются всевозможные приемы драматизации; в Т-школе игра является лишь вспомогательным средством на начальных этапах обучения и быстро вытесняется во внеурочное время.

В сфере «негативных переживаний» полученные результаты отражают разное отношение учащихся двух школ к переживаниям «страха» и «вины». У Т-школьников (5.93 и 5.63) они не столь негативны, как у В-школьников (6.90 и 6.62). Можно предположить, что для ученика традиционной начальной школы переживание страха и вины является более привычным и потому не так негативно окрашено. В специальном исследовании школьных страхов младших школьников общеобразовательной и вальдорфской школ (Скляренко, 2005), в частности, утверждается, что обучение в альтернативной школе более благоприятно для эмоционального благополучия детей и способствует приобретению позитивного личностного опыта, препятствующего возникновению школьных страхов.

Таким образом, межсистемное сравнение результатов ЦТО, проведенного в 1993/94 уч. году, выявило определенную специфичность эмоционально-личностных переживаний учащихся, включенных в различные педагогические системы.

**Второй срез** (2003/04 уч. год) позволил оценить устойчивость выявленных особенностей. Его результаты продемонстрировали развитие различий в переживаниях учащихся Т- и В-школ. Теперь они охватывали три сферы из девяти. В их число по-прежнему входила сфера «состояния», а также добавились сферы «школа» и «семья». В сфере «игра» статистически значимые различия отсутствовали.

В сфере «состояния» значимые различия были представлены по отношению к комплементарному к «усталости» понятию «отдых» ( $p < 0.05$ ). У В-школьников (2.55) оно вызывало заметно более положительное отношение, чем у Т-школьников (3.53). Т-школьники переживали «мое настроение» позитивнее, чем В-школьники (2.49 против 3.32,  $p > 0.05$ ). Эти результаты свидетельствуют о наличии тенденции к более благоприятным переживаниям эмоционального благополучия младшими Т-школьниками.

Существенное различие обнаружено в переживаниях младших Т- и В-школьников в сфере семейных отношений. Первые относятся к понятию «папа» положительно, а не нейтрально, как вторые (3.00 против 4.5,  $p < 0.05$ ). Учитывая установки В-школы в отношении семей учеников (постоянное и во многом неформальное

участие родителей в жизни школы), скорее, можно было бы ожидать подобного результата именно у В-учащихся<sup>4</sup>.

Заметные различия обнаружены в сфере «школа». У В-школьников «контрольная работа» ( $p < 0.05$ ) и «книги» ( $p < 0.01$ ) вызывают более выраженное негативное отношение, чем у Т-школьников (5.32 и 4.55 против 4.30 и 3.12). Эти результаты соответствуют таким особенностям вальдорфской педагогики на этапе младшей школы, как более позднее обучение чтению, иные, чем в традиционной школе, формы контроля за учебным процессом.

Таким образом, выявленные в межсистемном сравнении различия результатов двух поперечных срезов, разделенных временным интервалом в 10 лет, обнаруживают устойчивое наличие определенной специфичности эмоционально-личностных переживаний младших школьников, включенных в различные педагогические системы. Эти различия соответствуют основным принципиальным особенностям данного периода обучения в рамках Т- и В-школ.

Усредненные результаты обоих срезов показывают, что наиболее устойчивы различия, затрагивающие сферы «школа» и «игра». В целом выявленные устойчивые особенности переживаний младших школьников, включенных в разные педагогические системы, не носят такого глобального характера, которого можно было бы ожидать, опираясь только на анализ литературных источников.

## **2. Внутрисистемное сравнение**

Внутрисистемное сравнение результатов ЦТО в 1993/94 и 2003/04 уч. годов не обнаружило ни одного значимого различия в переживаниях младших Т-школьников. Продольный срез показал, что на них не оказали влияния ни временной десятилетний интервал, ни факт обучения в классах с разными учителями в школах, находящихся территориально в разных городских районах. Иными словами, общими для двух исследованных выборок были тип обучения (Т-система) и то, что каждый из учащихся находился в его рамках от момента поступления в I класс до окончания IV класса.

Таким образом, можно утверждать, что традиционный тип обучения на этапе начальной школы обладает устойчивыми, универсальными особенностями, формирующими сходный тип переживаний у разных поколений младших школьников.

Внутрисистемное сравнение результатов ЦТО в вальдорфской школе в 1993/94 и 2003/04 уч. годах свидетельствует об отсутствии подобной устойчивости и обнаруживает ряд различий в переживаниях младших школьников, обучающихся в ней.

---

<sup>4</sup> По своему составу семьи учащихся сравниваемых выборок не имели статистических различий.

Переживания В-учащихся в 1993/94 и 2003/04 уч. годах статистически значимо различаются в сторону усиления негативного отношения к «усталости» (5.00→6.14,  $p < 0.05$ ). Можно предположить, что такая динамика отражает нестабильность учебной нагрузки и тенденцию к ее усилению в рамках В-обучения.

Динамика двух других показателей проявилась на уровне статистической тенденции. Ухудшилось отношение В-школьников к «книгам» (3.24→4.55,  $p > 0.05$ ). Эта особенность эмоциональных переживаний учеников по отношению к чтению обладает достаточной устойчивостью и проявляется как во внутрисистемном, так и в межсистемном анализе. Иными словами, заметно более позднее обучение чтению сопровождается не только особенностями овладения навыком, но и формированием иного по сравнению с Т-школой отношения к книге.

В то же время сравнение результатов обоих срезов продемонстрировало улучшение отношения учащихся к себе самому (2.95→2.00,  $p > 0.05$ ). Следовательно, в целом в рамках вальдорфского обучения у младших школьников наблюдается тенденция к повышению самооценки.

Для двух исследованных выборок учащихся нетрадиционной педагогической системы общими были тип обучения (В-система) и то, что каждый из учащихся находился в его рамках от момента поступления в I класс до окончания IV класса. Обучали их разные учителя.

Таким образом, можно утверждать, что вальдорфский тип обучения на этапе начальной школы менее устойчив, более зависим от конкретных условий и личности учителя и формирует несколько различающуюся систему переживаний у разных поколений младших школьников.

### **3. Межсистемное сравнение корреляционных связей между понятиями различных сфер ЦТО (по средним показателям)**

Корреляционный анализ результатов ЦТО (по средним показателям) позволил обнаружить значимые различия в корреляциях между сферами «семья» и «школа», «семья» и «позитивные переживания», «школа» и «позитивные переживания», а также внутри сферы «школа» (табл. 2).

Результаты Т-школьников характеризуются существенно большим количеством корреляций, чем результаты В-школьников. При этом у последних как общее число, так и число совпадающих корреляций с результатами их сверстников из Т-школы оказываются практически одинаковыми. Таким образом, в структуре их переживаний есть достаточно выраженное «общее» с Т-школьниками, но мало «частного». С нашей точки зрения, эта часть полученных результатов отражает общие социокультурные педагогические и семейные установки.

**Количество корреляционных связей в сферах ЦТО  
в IV классах традиционной (Т) и вальдорфской (В) школ  
(по средним показателям срезов 1994 и 2004 гг.)**

Тип корреляций	Сферы ЦТО, в которых корреляции статистически значимо различаются в двух срезах	Суммарное количество значимых корреляционных связей между понятиями сфер ЦТО		Суммарное количество совпадающих корреляционных связей
		Т-школа	В-школа	
«Внешние»	Семья — Школа	34	16	14
	Семья — Позитивные переживания	15	5	5
	Школа — Позитивные переживания	22	8	7
«Внутренние»	Школа — Школа	16	6	5

У Т-школьников структура переживаний количественно больше и качественно разнообразнее, чем у В-школьников. Эта тенденция устойчиво присутствует как во «внешних» корреляциях (между понятиями разных сфер), так и во «внутренних» — между понятиями одной сферы.

В результатах Т-школьников число корреляций существенно больше, чем в результатах В-школьников. Похожая тенденция отмечается при сравнении результатов нейропсихологического обследования успевающих и неуспевающих младших школьников при Т-обучении (Полонская, Яблокова, 1997). Необходимо также отметить, что анализируемые корреляционные связи также близки и по величине коэффициента корреляции, и по его знаку. У младших В-школьников за все время обучения в сферах «семья» и «школа» дополнительно образовались только две связи: «хорошая оценка» — «мама» и «мама» — «одноклассники». У их сверстников из Т-школы число связей в тех же сферах в 10 раз больше, к тому же они разнообразны по знаку. В сферах «школа» и «позитивные переживания» у В-школьников добавилась только одна корреляция между «учительницей» и «конфетами», а у Т-школьников их 14, и они также включают как позитивный, так и негативный знак. Например, для них «плохая оценка» отрицательно коррелирует с «радостью», «добротой» и «праздником». Между сферами «семья» и «позитивные переживания» у В-школьников вообще не появилось ни одной связи, а у Т-школьников образовалось девять связей.



Описанная тенденция аналогичным образом проявляется и во «внутренних» корреляциях между понятиями одной сферы — «школа». У В-школьников образовалась только связь между «одноклассниками» и «книгами», а у Т-школьников представлено девять связей, соединяющих «учебу» практически со всеми сторонами школьной жизни.

**Заключение.** В результате корреляционного анализа средних показателей двух срезов, полученных при использовании ЦТО, были выявлены существенные различия в структуре переживаний младших школьников, обучающихся в различных педагогических системах. Младшие школьники, обучающиеся в традиционной школе, обладают более сложной и дифференцированной системой переживаний, касающихся семьи и школы. Стремящееся к целостности, достаточно гомогенное, слабо дифференцированное образовательное пространство вальдорфской школы само по себе не ставит перед учеником задачи сложно структурировать свои переживания. Как отмечает И.М. Лоскутова (1997), в образовательном пространстве вальдорфской школы развитие рассматривается как односторонний ситуативный процесс, в котором учащийся активен, в то время как учитель лишь организует замкнутую микросреду, противостоящую внешней макросреде. Традиционная школа, напротив, предполагает активное участие в развитии ученика постоянно усложняющейся воспитательной среды, в которой постепенно и постоянно усиливается значимость социальной оценки его действий и поступков. Таким образом, обучение на этапе начальной школы в рамках традиционной педагогики по сравнению с вальдорфской обладает устойчивыми, универсальными особенностями, формирующими сходный тип переживаний у разных поколений младших школьников.

Несмотря на различную образовательную среду, на этапе завершения цикла обучения в начальной школе эмоционально-личностные переживания младших школьников обеих систем являются достаточно сходными. Значимые различия в них присутствуют по параметрам отношения к «школе», «игре» и в степени дифференцированности их структуры. Младшие школьники, обучающиеся по традиционной системе, характеризуются более сложной и дифференцированной системой переживаний, касающихся семьи и школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Агафонов А.Ю.* Исследование Я-концепции учащихся подросткового возраста как средства качественной оценки образовательных систем.: Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000.

*Асмолов А.Г.* Практическая психология и проектирование вариативного образования в России // *Вопр. психол.* 2003. № 4. С. 3—12.

*Беганцева И.С., Шенникова С.С.* Изучение специфики ценностных ориентаций у студентов педагогического вуза // Международная научно-практическая интернет-конференция «Преподаватель высшей школы в XXI веке», t21.rguPS/ru. 2007.

*Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.

*Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М.* Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М., 1998.

*Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М.* Возрастная и педагогическая психология. М., 2003.

*Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. М., 1987.

*Дубровина И.В.* Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. М., 1998.

*Загвоздкин В.К.* Учебные программы вальдорфских школ. М., 2005.

*Илясова А.В.* Развитие самооценки у младших школьников при различных системах оценивания // Материалы V Городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. М., 2006. С. 187—188.

*Кулешова Е.Н.* Влияние деструктивных изменений в обществе на формирование жизненных приоритетов современных подростков // Психология образования: региональный опыт (Москва, 13—15 декабря 2005 г.): Материалы II Национальной научно-практической конференции. М., 2005. С. 280—283.

*Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990.

*Лоскутова И.М.* Вальдорфские школы как социальный факт в мире и в России: философско-социологический аспект: Дис. ... канд. филос. наук. М., 1997.

*Найн А.Я.* Инновации в образовании. Челябинск, 1995.

*Пегов В.А.* Готовность ребенка к обучению в школе (реферативное изложение некоторых исследований) // Развитие. 1999. № 1. С. 55—64.

*Полонская Н.Н., Яблокова Л.В.* Функции программирования и контроля и успешность обучения у первоклассников // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия: Тезисы докладов. М., 1997. С. 76.

*Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Электронный журнал: Психологическая наука и образование. 1996. № 4.

*Сермягина О.С., Эткинд А.М.* Особенности отношений в семьях детей, больных неврозами // Психология аномальных различий. Т. 1. Вильнюс, 1986. С. 186—189.

*Склярченко О.М.* Психологические детерминанты и психокоррекция школьных страхов у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 2005.

*Степанов С.С.* Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М., 1994.

*Штайнер Р.* Методика обучения и предпосылки воспитания. М., 1994.

*Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психол. 1971. № 4. С. 6—20.

*Эткинд А.М.* Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987. С. 110—114.

*Ямбург Е.А.* Школа для всех. М., 1996.

*Яньшин П.В.* Универсальный метод изучения школьной адаптации // Методы психологии. Ежегодник РПО. Ростов н/Д, 1997. Т. 3. Вып. 1. С. 297—299.

Поступила в редакцию  
30.06.08