

# ПСИХОЛОГИЯ

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9:37.015.3

Л.К. МАКСИМОВ

Волгоградский институт физической культуры, кафедра психологии  
E-mail: latemaks@mail.ru

### ***Проблемы организации обучения школьников и особенности их решения в современной педагогической психологии***

В статье представлен анализ проблем образовательного процесса логико-предметного и психологического плана, связанных со способами построения содержания предметного материала и формирования понятий при усвоении этого материала школьниками.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, образовательные программы, способы построения содержания предметного материала, способы формирования понятий.

L.K. MAXIMOV

### ***Problems of the Organization of Training of Pupils and Feature of Their Decision in Modern Pedagogical Psychology***

In article the analysis of problems of educational process at modern school of the logik-subject and psychological plan, connected with ways of construction of the maintenance of a subject material and with ways of formation of concepts is presented at mastering by pupils of a subject material.

**Key words:** educational process, educational programs, ways of construction of the maintenance of a subject material, ways of formation of concepts.

Современная система образования переживает сложные времена. Ее модернизация не только улучшает условия обучения и воспитания школьников, но и создает ряд проблем логико-предметного и психологического характера. Например, в области обучения наблюдается тенденция к преодолению единообразия в построении содержания образовательных программ (особенно активно это проявляется при обучении младших школьников). Широко практикуется работа учителей по различным авторским учебни-

кам, входящим в те или иные учебно-методические комплекты. Наиболее популярными для начальной школы являются «Гармония», «Начальная школа XXI века», «Школа России», «Школа 2100», «Классическая начальная школа». Все они представляют вариативные направления образовательной системы, получившей название «Обновленная традиционная начальная школа». Аналогичная тенденция прослеживается и в основной школе.

Такая практика обучения школьников различных возрастных групп, на первый взгляд,

способствует успешному решению современных образовательных задач и заслуживает одобрения. Каждый учитель может выбрать ту программу, которая, на его взгляд, дает наибольший эффект в обучении и развитии школьников. В старших классах учитель-предметник может самостоятельно разработать программу элективного курса, углубить знания учащихся в той или иной предметной области.

Вместе с тем наличие различных образовательных программ по каждому учебному предмету (особенно в начальной школе) создает ряд проблем практического, а также логико-предметного и психологического характера. Первые возникают при переходе (достаточно частое явление в условиях современной жизни) учеников из классов, работающих по одной программе (например, «Гармония»), в классы, в которых обучение строится по другой («Школа 2100» и др.). Они связаны также и с переходом учителей от работы по одному учебно-методическому комплекту на другую образовательную программу. Как правило, учителя не проходят специальной переподготовки, дающей право работать по новой образовательной программе. Считается, что для успешной работы по любым программам им достаточно тех знаний по предмету, психологии и педагогике, которые они получили в процессе обучения в вузе.

Если эти «лежащие на поверхности» образовательного процесса проблемы с различной степенью успешности решаются (учителя постепенно осваивают новые программы, учеников «натаскивают» репетиторы и т.д.), то проблемы логико-предметного и психологического плана, к сожалению, преодолеваются с трудом или не преодолеваются вообще. Достаточно часто современная педагогическая наука и школьная образовательная практика не придают этим проблемам принципиального значения. Считается, что их решение определено образовательными стандартами, которые постоянно видоизменяются и совершенствуются.

Что это за проблемы, к чему они приводят, каковы пути их решения в условиях модернизации современного образования? Первая проблема связана со способами построения содержания предметного материала, который должен осваиваться учащимися в процессе обучения. Известно, что «учебный предмет является своеобразной проекцией научного знания в плоскость усвоения. <...>

Это проецирование имеет свои закономерности, определяемые особенностями процесса усвоения, характером и возможностями мыслительной деятельности учащихся и рядом других факторов» [1, с. 440].

Исходные понятия учебного предмета, порядок и форма их введения определяются учебной программой, представляющей собой не что иное как иерархическое описание тех знаний и умений, которые подлежат усвоению школьниками. «Программа (содержание учебного предмета) определяет методы преподавания, характер дидактических пособий, сроки обучения и другие моменты учебного процесса. И, что наиболее существенно, определяя состав усваиваемых знаний и способ их координации, программа, по сути дела, проектирует тот уровень мышления, который должен сформироваться при усвоении предлагаемого учебного материала» [1, с. 440]. Для того чтобы сконструировать учебную программу, необходимо объединение усилий предметника, имеющего хороший теоретический уровень представления о строении самой науки, особенностях соподчинения ее понятий; психолога, владеющего знаниями закономерностей усвоения этого предметного материала школьниками с учетом своеобразия логики развития детского мышления; педагога, определяющего формы и методы обучения учащихся различных возрастных групп.

Как показывает практика, при создании современных образовательных программ по различным учебным предметам происходит не объединение, а «разделение труда» специалистов – предметников, психологов и педагогов. Если такая связь и обнаруживается, то носит она, как правило, формальный характер. При таком подходе к созданию учебных программ нет ничего удивительного, когда один и тот же предметный материал по одной программе изучается во втором классе, а по другой – в четвертом. Перемещение материала по программе обусловливается не закономерностями его логической взаимосвязи и возрастными возможностями усвоения, а особой позицией автора, его логикой мышления относительно данного предмета.

Вторая проблема – способы формирования понятий при усвоении школьниками предметного материала. В современной педагогике и педагогической психологии выделяют несколько различных схем формирования понятий. Наиболее известна и широко при-

меняется в обучении школьников различных возрастных групп схема «восприятие – представление – понятие». Согласно этой схеме ученику в его непосредственном восприятии (ощущении) сначала дается конкретный предметный материал. Причем этот материал в большинстве случаев представлен в «готовом виде», словесно или зрительно организованном по правилу, подлежащему усвоению. Затем этот же материал переходит в план чувственного представления (зрительного, слухового и др.). На данном уровне уже возможно его некоторое обобщение: в образе представления выделяются наиболее характерные признаки объекта, они доминируют над частными, индивидуальными признаками. Третий этап реализации этой схемы – переход представления в план понятия. Здесь общие признаки изучаемого материала, «становясь смыслом слова, лишь подразумеваются человеком, но уже наглядно-чувственно перед его "внутренним взором" не выступают» [2, с. 13]. Происходит полное отвлечение от всех частных признаков соответствующего предметного материала.

«Владеть понятием», с позиций данного подхода, «это значит: 1) уметь перечислить полный набор признаков, характеризующий соответствующий род объектов (уметь дать определение); 2) уметь указать конкретные объекты, обладающие данным набором признаков (иллюстрация понятия, отнесение абстракции к конкретному материалу)» [1, с. 451].

Как показывает реальная практика школьного обучения, учащимся при таком способе формирования понятий постоянно предъявляются специальные (подобранные учителем при подготовке к уроку) чувственно воспринимаемые ситуации, которые «в точности согласуются с их словесным описанием» [3, с. 84]. Основной целью школьников выступает запоминание и последующее воспроизведение словесно организованных образов предметного материала. При этом между правилом, «усвоенным в словесной форме, и специально подобранным, подтверждающим его примером, не может и не должно возникать никакого полемического отношения» [3, с. 385]. Если такое отношение возникает, это свидетельствует о том, что ученик неправильно употребляет слова, соответствующие усвоенному правилу. Если же слова употреблены правильно, «то "общее правило" и "единичный случай" тут в точнос-

ти накладываются друг на друга» [3, с. 385], что свидетельствует об успешном усвоении изучаемого предметного материала.

Таким образом, при формировании понятий в условиях традиционной «учебной» деятельности «школьник имеет дело с готовыми образами (схемами) действительности и выражаящими их словесными формулами, а с предметом – вне уроков, вне школы. "Формулы" вне школы удается применить только там и тогда, когда ученик сталкивается с ситуацией, полностью соответствующей той, которая описана в учебнике, т.е. лишь там, где жизнь организована по "науке". Там, где предмет уже схематизирован чужой деятельностью, уже сделан в соответствии с "правилами". Там, где наука уже применена» [3, с. 387].

Для формирования понятий, раскрывающих сущность предметного материала, необходима учебная деятельность, направленная на этот материал, изменяющая и преобразующая его, а не словесно заданный готовый образ предмета. «Ибо только в ходе этой деятельности впервые и возникает образ, т.е. наглядное представление предмета, а не "схемы", заданной словесной инструкцией, правилом» [3, с. 387]. Построение такой деятельности при усвоении предметного материала школьниками успешно реализуется в образовательной системе В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина [4]. Эта система принципиально отличается от других способами построения содержания учебных предметов и формирования у школьников научных понятий.

Предметное содержание различных учебных дисциплин этой образовательной системы представлено в виде учебных задач (В.В. Давыдов). Их построение требует от исследователя проведения логико-предметного анализа, позволяющего выделить в предметности исходную генетическую «клеточку», определяющую соответствующее понятие или способ действия, поставить перед учеником учебную задачу, ввести его в ситуацию, требующую ориентации на общий способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах проявления.

Решение учебной задачи происходит в условиях специальной организации учебной деятельности школьников посредством выполнения учебных действий. В их состав входят преобразование предметного материала с целью обнаружения отношения элементов рассматриваемой системы; мо-

делирование выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде; построение системы конкретно-частных задач, решаемых общим способом. Кроме того, в структуру учебной деятельности входят действия контроля правильности выполнения преобразований и оценки усвоения общего способа решения учебной задачи как ее результата. Каждое такое действие состоит из соответствующих операций, наборы которых могут меняться в зависимости от конкретных условий той или иной учебной задачи (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, А.В. Захарова, Л.В. Берцфай, Д.Б. Эльконин и др.). Действия контроля и оценки определяются условиями, в которых они выполняются. Различают контроль (самоконтроль) по операциям и рефлексивный; итоговый и планирующий; оценку (самооценку) – прогностическую, ретроспективную – и др.

В процессе постановки и решения учебной задачи учащиеся выполняют различные формы действий с предметным материалом. Сначала действие выполняется с реальными (материальными) объектами. В процессе их преобразования в «абстрактной» форме возникает то исходное отношение (способ действия), которое определяет целый класс конкретно-практических задач. Дальнейшее преобразование изучаемого объекта состоит в том, чтобы словесно, громко описать это исходное отношение, выделить и зафиксировать операционный состав изучаемого действия. При этом учащимся не дается готовых словесных формулировок, они возникают у них как процесс «озвучения» предметных действий, произведенных с изучаемым объектом. Вырабатываются словесные формулировки каждого этапа общего способа действия.

Следующий этап формирования понятия в процессе решения учебной задачи связан со знаковой фиксацией выявленного предметного отношения. Для этого используются различные знаковые модели, позволяющие в наглядно-образной форме зафиксировать это отношение. Преобразование таких моделей позволяет выявить новые свойства изученного, проследить их взаимосвязь и взаимозависимость. И только после этого начинается дальнейший процесс сворачивания изучаемого предметного действия, перевод его в умственную (образную) форму

и далее – в форму понятия. Он носит индивидуальный характер, во многом определяется степенью понимания способа действия на предыдущих этапах его усвоения.

В экспериментальных исследованиях В.В. Рубцова, Р.Я. Гузмана, Г.А. Цукерман и других показано, что исходной формой учебной деятельности является ее совместное коллективно-распределенное выполнение. Оно создает условия, обеспечивающие «высокий мотивационный уровень занятий»; способствует «развитию рефлексии» вследствие направленности совместных усилий партнеров по работе на анализ «условий и способов своего действия с предметом» (Г.А. Цукерман).

Еще одним условием успешного обучения школьников является деятельностное описание изучаемых научных понятий (Л.К. Максимов). Как известно, «всякое понятие как психологическое образование есть продукт деятельности» (А.Н. Леонтьев). Учебный процесс психологически грамотно строится тогда, когда подлежащий осознанию учебный материал представляет собой непосредственную цель действия учащихся. Это возможно, если соответствующий предметный материал (или его часть) психологически интерпретируется как действие, состоящее из адекватных ему операций. Специальное исследование [4] показало, что успешное усвоение деятельностно описанного содержания понятий (общих способов действий) учебного предмета предполагает выполнение ряда психолого-педагогических условий, наиболее важными из которых являются следующие. «Во-первых, построение модели деятельностного описания содержания понятия, отражающей обобщенный способ действия, а не материал, с которым действует ученик. Во-вторых, выделение операций, опосредствующих генезис понятия, как самостоятельных действий в структуре обобщенного способа действия. В-третьих, возникновение феномена "остановленного действия" при вынесении операции, входящей в состав осваиваемого обобщенного способа действия, на уровень самостоятельного действия. (При последующей "сборке" общего способа действия из освоенных деятельностным способом операций возникает рефлексия этих операций в отношении к общему действию). В-четвертых, постановка и решение системы взаимосвязанных учебных задач, реализующих

обобщенный способ, описанный через систему взаимных трансформаций действий и операций (А.Н.Леонтьев). Эти учебные задачи решаются в форме специально организованной учебной деятельности» [5, с. 6].

Установлено (А.З. Зак, Л.К. Максимов, В.Т. Носатов, Я.А. Пономарев и др.), что систематическое решение школьниками учебных задач, выполнение учебных действий в процессе освоения научных понятий приводит к возникновению у них теоретической формы

понятийного мышления. Оно характеризуется рефлексивностью умственных действий, теоретическим анализом, способностью к планированию действий в умственном плане. Эффективность формирования научных понятий при реализации концепции учебной деятельности экспериментально проверена применительно к преподаванию математики, русского языка, естествознания, физики, информатики и других школьных учебных предметов.

### Библиографический список

1. Давыдов В.В. Связь теорий обобщения с программированием обучения // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966. С. 437–470.
2. Челпанов Г.И. Учебник логики. М., 1946.
3. Ильенков Э.В. Деятельность и знание // Философия и культура. М., 1991. С. 381–387.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Максимов Л.К. Деятельностный подход к усвоению младшими школьниками деления многозначных чисел // Учебная деятельность и психическое развитие школьников: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.К. Максимов. Нижневаргавловск, 1994.

УДК 159.9:316.77

Н.В. КАЛИНИНА

Ульяновский государственный университет, кафедра психологии

E-mail: kalininata66@mail.ru

## Социальная компетентность младшего школьника: формирование конструктивных поведенческих стратегий

Статья посвящена анализу возможностей формирования социальной компетентности личности в младшем школьном возрасте. Выделены составляющие социальной компетентности, показаны ее личностные основания у ребенка, определены условия, пути и средства развития отдельных составляющих, предложена программа формирования у младших школьников конструктивных поведенческих стратегий в трудных жизненных ситуациях.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, младший школьный возраст, стратегии социального поведения, социальные умения и навыки, способы поведения и взаимодействия, мотивация достижения, произвольность, позитивное отношение к себе, высокая самооценка, способность к конструктивному поведению в трудных ситуациях.

N.V. KALININA

## *Social Competence of an Elementary School Pupils: Developing Constructive Behavior Strategies*

The article deals with analysis of opportunities of social competency of personality formation in elementary school age. The components of social competency are defined, its personal bases in a child are shown; conditions, ways and means of developing of specific components are described. The program of developing of constructive behavior strategies in difficult life situations for elementary school students is offered.

**Key words:** social competence, younger school age, strategy of social behaviour, social skills, ways of behaviour and interaction, motivation of achievement, randomness, positive attitude to myself, high self-estimation, ability to constructive behaviour of difficult situations.

Придя в школу, ребенок включается в освоение сразу двух программ обучения – официальной и неофициальной. Официальная программа представлена предметными

знаниями, умениями и навыками, а неофициальная включает навыки социального взаимодействия, так называемую манеру поведения в обществе, способы реагирования