

## Формирование учебных умений у младших школьников (Проблемы, поиски, решения)

Н.Н. Веселова



В настоящее время государство предъявляет исключительные требования ко всякому члену общества как личности с присущим ей строем знаний, навыков, умений и способностей.

В психолого-педагогической науке и практике существует точка зрения на то, что человек обучается и переобучается всю жизнь, и процесс этот носит непрерывный характер. Основу непрерывного образования составляет **учебная деятельность**.

В вопросе формирования учебной деятельности в начальной школе выделяется ряд проблем теоретического, дидактико-методического, организационного и практического характера. Рассмотрим их подробнее.

### I. Теоретические проблемы

1. Расхождение точек зрения на само понятие «учебная деятельность». Сегодня в научной и специальной литературе оно раскрывается как:

- деятельность по приобретению знаний, умений и навыков (традиционный подход);
- умение учиться;
- деятельность субъекта по самоизменению;
- основа непрерывного образования;
- самостоятельная работа обучающихся;
- проектная деятельность.

В своем развитии понятие «учебная деятельность» претерпело существенные изменения. Изначально оно понималось как деятельность по приобретению знаний, умений и навыков. Иначе говоря, все, что делал учащийся в школе, объявлялось учебной деятельностью. Иное и более перспектив-

ное психологическое толкование учебной деятельности дал во второй половине прошлого века Д.Б. Эльконин. Им было введено понятие «ведущий вид деятельности». Для младших школьников ведущей была признана учебная деятельность, которая понимается как **деятельность субъекта по самоизменению**.

В соответствии с другой точкой зрения учебная деятельность – это **деятельность, обеспечивающая формирование умения учиться** – основного психического новообразования в начальной школе, которое рассматривается как способность учащихся решать и ставить задачи по саморазвитию. Умение учиться складывается из действий, необходимых для понимания нового, для того, чтобы перейти от его внешней, материальной формы к внутренней, умственной форме. К таким действиям относятся: 1) общедеятельные; 2) определяющие приемы логического мышления; 3) специфические, принадлежащие конкретной предметной области. Стержневую основу умения учиться составляют общедеятельностные умения. Умственные действия предполагается ставить в соответствие со схемой П.Я. Гальперина. Психологическим механизмом формирования умения учиться является интериоризация (перевод в умственный план) действий, выполняемых на вещественных объектах.

2. Расхождение мнений относительно механизмов интериоризации. Сторонники поэтапного формирования умственных действий обращают мало внимания на невозможность перевода некоторых действий в умственный

план [5]. Между тем существует группа действий, которые не подлежат такому переводу, – например, умения, характеризующие организацию учебной деятельности во времени. Указание на то, какие умения не подлежат интериоризации, сделает образовательный процесс более контролируемым и качественным. Бесмысленная трата сил и времени учащихся на перевод в умственный план действий, не подлежащих интериоризации, должна быть приостановлена.

3. Введение понятий «ведущий вид деятельности» и «психические новообразования», которые сопровождают становление учебной деятельности в условиях непрерывного образования.

Длительное время учебная деятельность как ведущий вид деятельности рассматривалась в связи с обучением младших школьников. Спустя некоторое время она стала признаваться ведущим видом деятельности у старшеклассников, но с уже элементами исследовательского характера (см. «Психологический словарь», 1987).

4. В психолого-педагогической науке продолжает разрабатываться подход, согласно которому учебная деятельность представляется в учебных умениях, являющихся ее конечной целью. Такое толкование оказалось более доступным для педагогов-практиков. Это направление исследований активно заявило о себе в 70–80-х годах XX в. В это время получает одобрение к реализации в образовательной практике программа развития общих учебных умений и навыков школьников, разработанная Н.А. Лошкаревой [6]. В ней выделены следующие группы учебных умений и навыков учебной деятельности: учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные. Были прописаны этапы их формирования по годам школьного обучения, дано представление о путях рационализации учебной деятельности, описаны учебно-организационные умения, обеспечивающие выполнение отдельных компонентов учебной

деятельности. В соответствии со структурой учебной деятельности осуществлена систематизация интеллектуальных и организационных умений. В отношении учебно-информационных и учебно-коммуникативных умений это не было сделано. В классификаторе учебно-организационных умений основное внимание оказалось сконцентрированным на умениях организации деятельности в пространстве. Умения, связанные с организацией работы во времени, не получили своего системного оформления. Несмотря на ряд недостатков данного проекта, его позитивной стороной стала возможность обеспечения преемственности и последовательности поэтапного формирования умений учебной деятельности. Этот подход все еще практикуется в школе, но современный его вариант делает акцент на отработку учебно-предметных умений.

5. Различные точки зрения на строение учебной деятельности. Известны следующие подходы: психологический, полидисциплинарный, социологический (социотехнический), генетический, функциональный, системогенетический, методологический.

Не столь давнее включение в состав учебной деятельности средств деятельности связано с отсутствием должного внимания педагогов-практиков к формированию данного структурного компонента. В этой связи особой задачей начальной школы становится обращение серьезного внимания педагогов на отработку данного компонента у младших школьников.

6. Разнообразие подходов к формированию учебной деятельности. К числу основных направлений, в рамках которых осуществляется поиск путей формирования полноценной учебной деятельности школьников, относят:

- концепцию содержательного обобщения (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Н.В. Репкина, Л.К. Максимов и др.);
- концепцию формирования интеллектуальных умений, приемов умственных действий (Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова, Н.А. Мен-

чинская, Н.Я. Чутко, Н.И. Шевченко и др.);

– концепцию формирования учебной деятельности с использованием потенциала групповых, парных форм учебной работы (И.М. Витковская, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.);

– метод проектов (Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрик, С.Т. Шацкий).

7. Расхождение точек зрения на понятия «формирование» и «развитие». В этой связи уместно обратиться к работе «Теория развивающего обучения» В.В. Давыдова [3]. В ней он пишет, что понятие и термин «формирование» относятся к объектам, качественные изменения которых происходят под воздействием внешних управляющих сил, а понятие и термин «развитие» относятся к системам, имеющим высокую степень самостоятельности и автономные внутренние источники своих качественных изменений.

Под формированием учебной деятельности Д.Б. Эльконин рассматривает процесс передачи отдельных действий этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя.

Процесс формирования, начинаясь с взаимодействия с педагогом, постепенно переходит в плоскость взаимодействия со значимыми сверстниками и лишь потом становится сугубо индивидуальным. Источники возникновения и первоначального существования учебной деятельности у обучающегося В. В. Давыдов находит в управляющем влиянии системы социальных взаимоотношений, в которую учащийся по необходимости включен. Именно социальное взаимодействие обеспечивает формирование учебной деятельности, но с элементами инициативы учащегося. В упомянутой работе ученый указывает на существование психологических закономерностей формирования и развития учебной деятельности [3]. Их знание позволяет планомерно управлять процессом организации учебной деятельности обучающихся, не допуская преждевременного распада этого процесса. Однако пред-

ставление этих закономерностей носит описательный характер при полном отсутствии количественных показателей. На наш взгляд, отправной точкой в решении данного вопроса должна стать система умений учебной деятельности, классифицированных в соответствии с ее структурой. Система должна содержать умения пространственного и временного типов исполнения деятельности. Анализ учебной и методической литературы для начальной школы свидетельствует, что единого мнения по поводу того, какие умения следует относить к разряду учебных, ни у исследователей учебной деятельности, ни у разработчиков учебных программ не сложилось.

## **II. Дидактико-методические проблемы**

1. Отсутствие дидактического и методического решения вопроса преемственности формирования умений учебной деятельности в системе непрерывного общего и профессионального образования с учетом:

– достижений предыдущей ступени обучения;

– возрастных, индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей обучающихся;

– перспективности развития психических процессов.

2. В методическом плане недостаточно используются возможности теории П.Я. Гальперина как основания для разработки методики формирования умений учебной деятельности. Следует иметь в виду, что знание пространства у детей развивается быстрее знания времени [1, с. 213]. Поэтому формирование учебной деятельности следует начинать со становления умений пространственной группы и лишь затем – временной.

3. Расширение представлений о пространстве и времени, сложившихся в системе научного знания.

В конце XX в. мировое сообщество вступило в постиндустриальную фазу своего развития, которая сопровождается быстрой сменой временного мас-

штаба социально-исторического процесса. Информационная деятельность стала интенсивно вытеснять индустриальную. Радикально меняются социальные пространство и время. Происходит переход к новым времяорганизующим средствам. В жизнедеятельности людей возрастает значение более мелких промежутков времени, значительно меньших секунды. Основными чертами современного человека становятся деловитость, способность организовать и оптимально реализовать свою деятельность в «уплотненные», «сокращенные» сроки. Существенным образом меняются представления о пространстве и времени деятельности. Они объединены в единое целое – пространство-время. Именно в таком пространственно-временном соединении должна организовываться деятельность учащихся. «Новое» время потребовало иных представлений о нем и его организации.

В XXI в. активно развиваются новые научные направления, имеющие отношение к организации человеческого труда: синергетика, менеджмент, тайм-менеджмент, теория организации, психология организации времени, проксемика и др. Это может существенным образом продвинуть теорию и практику обучения начальной школы в решении целого ряда организационных и управленческих проблем, связанных с учебной деятельностью. Так, в рамках синергетического направления исследований в психолого-педагогической науке указано на естественные тенденции самоорганизации деятельности и поведения в условиях дефицита пространства и времени. Это существенным образом ускоряет выход на будущие формы организации.

Расширение представлений о пространстве и времени, сложившееся в системе научного знания, должно быть отражено в учебных программах и учебной литературе по причине их глубокой связи с социализацией и профессиональной деятельностью.

4. Выделение мышления в качестве компонента в структуре учебной деятельности. Формирование педагогом учебной деятельности обучающихся с учетом уровня развития мышления затруднено из-за отсутствия педагогически ориентированных методик диагностирования вида мышления и информации о количественном распределении обучающихся по уровням его развития.

В психологии принято делить мышление на наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. В случае развития мышления до уровня наглядно-действенного обучающемуся легче всего работать с вещественным материалом. На уровне наглядно-образного мышления наиболее значительную роль играют зрительные, слуховые и двигательные образы. Как один из видов образного мышления выделяют пространственное мышление. Это вид мыслительной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими при решении различных задач. Выявление пространственных свойств и отношений возможно лишь в ходе преобразующей деятельности. В образном мышлении слова используются как средство выражения выполненных в образах преобразований. На уровне наглядно-образного мышления обучающемуся легче всего работать со схематическими рисунками, схемами, планами, таблицами и графиками. Словесно-логическое мышление функционирует в абстрактной вербальной форме, осуществляется при помощи логических операций с понятиями [8].

По роду связей и отношений, отражаемых мышлением, выделяют эмпирическое мышление (отражение объектов со стороны их внешних связей и проявлений) и теоретическое (отражение внутренних связей объектов и законов их движения). В ряде работ психологов (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Н.В. Репкина и др.) делается акцент на особенностях развития последнего. Понимание эмпирического мышления как опытного (эксперимен-

тального) процесса объясняет, почему данные авторы обратились к идее создания условий для исследовательской и творческой активности обучающегося.

Однако современные дидакты и методисты обошли своим вниманием существование двух уровней теоретического мышления, в числе которых А.В. Брушлинский рассматривал:

– уровень, отражающий возможное деление предмета (объекта, явления и т.п.) на части. Здесь имеется в виду то, что он изначально был из них собран (изготовлен, состоял и т.п.);

– уровень, отражающий невозможность деления предмета (объекта, явления и т.п.) на части, ибо он образует единое неразрывное целое [2].

Работа педагогов-практиков над развитием у учащихся теоретического мышления выстроена таким образом, что у младших школьников отрабатывается только первый уровень. Подход, объединяющий в себе двухуровневую отработку теоретического мышления, на сегодня не нашел должного отражения в педагогических методиках. Практическая ценность данного подхода заключена в подготовке обучающихся к пониманию сущности целого ряда феноменов материального мира, с которыми они будут в дальнейшем сталкиваться в процессе изучения ряда образовательных областей и в социальной действительности. В их числе: волны, дуализм света, единство психического и физиологического в работе мозга, физическое и социальное пространство-время и др.

Организация двухуровневого формирования теоретического мышления должна исходить из последовательности смены этапов развития мышления: от наглядно-действенного к наглядно-образному (включая пространственное) и далее к словесно-логическому.

5. Существуют два пути формирования учебной деятельности: прямой и косвенный. Прямой путь осуществляется через систему специальных заданий. Косвенный представляет собой формирование учебной деятельности в процессе общего развития. Кон-

цептуальные подходы к ее формированию различаются соотношением прямого и косвенного путей. Вопрос о том, каким должно быть их соотношение, чтобы процесс овладения учебными умениями стал наиболее эффективным, остается открытым.

### III. Организационные проблемы

1. Сегодня нет единой точки зрения на то, с какого компонента и как следует начинать формирование учебной деятельности. Высказываются мнения, подтвержденные результатами экспериментальной работы, что это лучше всего делать, начиная с контрольного компонента (Д.Б. Эльконин и др.); с мотивационного компонента (В.Я. Ляудис и др.).

Другой подход связан с предъявлением обучающимся таких заданий, которые позволяют отрабатывать все компоненты одновременно (Л.К. Максимов, Н.Я. Чутко и др.).

Выделяется подход, ориентирующий педагогов на организацию отработки учебных действий и операций на уроках разной целевой направленности (Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева и др.).

Остается дискуссионным вопрос о том, сколько необходимо выполнить упражнений и заданий, для того чтобы овладеть одним учебным умением. По утверждению психологов, ученикам в условиях традиционного обучения требуется выполнить от 20 до 30 упражнений, а по методикам, основанным на идее интериоризации П.Я. Гальперина, – менее десятка.

2. «Место» формирования учебной деятельности. Это может быть образовательное учреждение, включая учреждения дополнительного образования, а также место проживания ребенка. В этой связи существует деление учебной деятельности на выполняемую в образовательном учреждении и выполняемую в условиях проживания (дома). В работах Д. Хамблина рассматривается вопрос о возможности формирования умений, входящих в состав умения учиться, на дополни-

тельных занятиях вне образовательного учреждения, при этом на одном занятии предлагается отрабатывать только одно умение [7].

3. Становление учебной деятельности в условиях использования информационных технологий, на что в свое время указывал один из разработчиков концепции учебной деятельности В.В. Давыдов [4]. Переход начальной школы к изучению информатики делает эту проблему особенно актуальной.

4. Проблема мотивирована выделением В.В. Давыдовым в структуре учебной деятельности основных и вспомогательных компонентов. К последним он относил традиционно выделяемые в психологии психические процессы: мышление, восприятие, память, чувства, волю. Вопрос о том, на каком этапе обучения (дошкольном или начальном) и как педагогу следует организовать работу по их развитию у детей, все еще обсуждается.

#### IV. Практические проблемы

1. Педагоги по-своему понимают «учебную деятельность». Так, 92,5% учителей начальной школы склонны считать ее деятельностью обучающихся, нацеленной на накопление знаний, умений и навыков.

2. Анализ программно-методических материалов учебных дисциплин показал, что они ориентируют педагога начальной школы на отработку у учащихся порядка 150 учебно-предметных умений. При этом упускается из вида работа над умениями учебной деятельности.

3. Несмотря на достаточно активную теоретическую разработку проблемы формирования учебной деятельности, ее практическое решение в современной школе нельзя считать удовлетворительным. Человек не рождается с умениями и навыками учебной деятельности. Приобретаются они либо в условиях специально организованного педагогом обучения, либо в отсутствие такового. Последнее происходит крайне медленно. По нашим данным признаки сформированности операционных компонентов уже присутствуют у 10%

первоклассников к началу обучения. К этому времени часть детей усваивает их стихийно. Если и дальше с детьми не ведется целенаправленная работа по овладению учебной деятельностью, то она остается несформированной у 75% школьников на момент перехода в основную школу.

Подводя итог сказанному, отметим, что от того, как будет работать начальная школа, формируя учебную деятельность учащихся, всецело зависит успешность их дальнейшего обучения в системе непрерывного образования.

#### Литература

1. *Блонский П.П.* Педагогика: Кн. для преподават. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
2. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
4. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005.
5. Развивающее образование. Т. 1. Диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО, 2002.
6. Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников: Мат. VI пленума Ученого метод. совета при Министерстве просвещения СССР. – М.: Педагогика, 1984.
7. *Хамблин Д.* Формирование учебных навыков: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1986.
8. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: Уч. пос. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1986.

*Надежда Николаевна Веселова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ПАО, г. Серпухов, Московская обл.*