

УТЕПБЕРГЕНОВА ЗИНАКУЛ ДУЙСЕНБАЕВНА

*кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры теоретической и практической психологии
Казахского национального женского педагогического университета,
zeynekul_utepbergenova@mail.ru*

ZYNAKUL D. UTEPBERGENOVA

*Cand. Sc. (Pedagogy), Senior lecturer at the Department of Theoretical and Practical Psychology
of Kazakh State Women's Pedagogical University*

ЕСМУРАТОВА НАЗЫМ

*магистрант Казахского национального женского педагогического университета,
esmuratovanazym@mail.ru*

NAZYM ESMURATOVA

Master student of Kazakh State Women's Pedagogical University

УДК 373

**К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ РУКОВОДСТВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ
УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

**ON THE ISSUE OF PEDAGOGICAL GUIDANCE OF STUDENTS ACTIVITY
IN THE LEARNING PROCESS**

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о деятельности учащихся в процессе обучения. Рассматриваются предварительные результаты изучения одного из аспектов этого вопроса, а именно соотношения объективных целей обучения, формируемых в задании, и реальных целей деятельности ученика. Сообразно изложены понимание сущности проблем деятельности учащихся в процессе обучения и некоторые вопросы детской (возрастной) и педагогической психологии. Нужно отметить, что наше понимание учебных проблем и предлагаемые пути их исследования порой носят дискуссионный характер. Ряд рассматриваемых вопросов ещё действительно далёк от приемлемого для всех решения. Предварительные результаты изучения одного из аспектов этого вопроса — соотношение объективных целей обучения, формируемых в задании, и реальных целей деятельности ученика. В статье представлены результаты эксперимента, характеризующие осознание целевого требования задания. Мы рассматривали эти вопросы, опираясь на многолетний опыт их изучения, на некоторые результаты экспериментальной их разработки. Приведены результаты эксперимента, характеризующие осознание целевого требования задания.

ABSTRACT. The article discusses the issue of student activities in the learning process. The preliminary results of studying one of the aspects of this issue, namely the ratio of the objective learning goals formed in the assignment, and the real goals of the student's activities are considered. Accordingly, an understanding of the nature of problems about the activities of students in the learning process and some questions of child (age) and educational psychology are set forth. It should be noted that our understanding of educational problems and the proposed ways to study them are sometimes debatable. A number of issues under consideration are still far from an acceptable solution for all. The preliminary results of studying one of the aspects of this issue, namely, the ratio of the objective learning goals formed in the assignment and the real goals of a student's activity. The results of the experiment, which characterize the awareness of the target requirement of the task are presented. We posed and considered these questions, relying on long experience in studying them, on some results of their experimental development. The results of the experiment, which characterize the awareness of the goal requirement of the task are presented.

Ключевые слова: задача, объективная цель обучения, реальная цель, умение, степень усвоение.

KEYWORDS: task, objective goal of learning, real goal, skill, degree of mastering.

Образование переживает в данный момент знаменательный период, связанный со стремлением и необходимостью поднять учебно-воспитательную работу на качественно новый уровень, определяемый требованиями реформы общеобразовательной и профессиональной школы. В ходе реформы школы необходимо будет осуществить ряд значительных мероприятий экономического, социального и педагогического характера. Одно из этих мероприятий предполагает разработку «научно-психологических рекомендаций по проблемам всестороннего развития личности на всех ступенях обучения и воспитания детей начиная с дошкольного возраста».

Образование и развитие человека — это прежде всего становление его деятельности, сознания и всех «обслуживающих» их психических процессов (познавательных процессов, эмоций и т. д.). Развитие психики происходит в течение всей жизни человека — от рождения до смерти. Одна из задач педагогической психологии состоит в раскрытии и формулировании научно обоснованной периодизации психического развития, в выделении отдельных возрастных периодов психической жизни человека. Поскольку «ядром» психического развития является процесс формирования деятельности, то и в основе его периодизации необходимо, вероятно, положить изменение деятельности — именно благодаря её динамике формируется сознание человека [4, с. 15–21].

Для каждого возрастного периода как известно, характерен основной или ведущий тип деятельности. Поэтому, с одной стороны, выявляя эти типы деятельности, можно выделить и соответствующие возрастные периоды психического развития, с другой стороны, определяя последовательность ведущих типов деятельности, можно проследить и описать генетическую преемственность всех возрастных периодов и вследствие этого получить возможность рассмотреть основные особенности развития психики человека.

Понятие деятельности внутренне связано с понятием идеального. Идеальное — это становление предмета в деятельности субъекта в виде возникающих у него потребностей цели, образа. План идеального, существующий у человека как общественного существа благодаря наличию у него языковых значений и других знаково-символических образований, позволяет ему предвидеть, предусматривать и опробовать возможные действия по реальному достижению предметного результата, удовлетворяющего потребность. Способ и характер этих действий определяет их сознательная цель.

Перед психологией, которая придерживается изложенного нами подхода к проблеме становления человека, возникает сложная задача — продемонстрировать и объяснить, каким образом на основе какого-либо ведущего типа деятельности, соотносимого с определённым возрастным периодом, формируются соответствующие ему уровни психического развития человека. Следует признать, что многие проблемы разработаны ещё очень слабо (особенно если их рассматривать в экспериментальном плане). Вместе с тем некоторые из них

имеют серьёзные теоретические основания для интенсивного исследования. Это касается, в частности, изучения проблемы обучения психического развития учеников. Имеются данные, позволяющие утверждать, что развитие обучения школьников представляет собой воспроизведение исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно интерпретировать как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека. Эта позиция даёт общие ориентиры для экспериментального и теоретического изучения проблемы обучения и воспитания [5, с. 158–165].

Отметим, что в настоящее время уже накопились фактические данные, позволяющие думать о принципиальной её разрешимости.

Сообразны изложенному пониманию сущности проблем о деятельности учащихся в процессе обучения и некоторые вопросы детской (возрастной) и педагогической психологии. Отметим, что наше понимание указанных выше проблем и предлагаемые пути их исследования порой носят дискуссионный характер. Ряд рассматриваемых вопросов ещё действительно далёк от приемлемого для всех решения. Предварительные результаты изучения одного из аспектов этого вопроса — соотношение объективных целей обучения, формируемых в задании, и реальных целей деятельности ученика. Представлены результаты эксперимента, характеризующие осознание целевого требования задания. Мы ставили и рассматривали эти вопросы, опираясь на многолетний опыт их изучения, на некоторые результаты их экспериментальной разработки.

Для понимания сущности учебной деятельности необходимо проследить процесс её становления в истории общества. Мы часто обсуждаем вопрос о том, что ещё на заре человеческой истории возник особый общественный феномен — культура, — который был призван решать такую общественно-педагогическую задачу, как создание, хранение и передача подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений норм социального поведения. Именно при решении данной задачи в обществе возникли обучение и воспитание молодёжи, включённые в её совместную общественно-производственную и бытовую жизнь со старшими поколениями. «Вместе со старшими и под их руководством дети и подростки приобретали необходимые жизненные и трудовые навыки... Дети являлись непременными участниками общинных праздников, включающих в себя обрядовые игры, жертвоприношения» [6, с. 350–371].

Создание в начальной школе надлежащих условий для формирования у младших школьников развёрнутой и полноценной учебной деятельности, содержанием которой являются теоретические знания и основанные на них умения и навыки, будет находиться в русле решения новых задач, поставленных школьной реформой перед образованием.

Полноценная учебная деятельность как ведущая деятельность младших школьников может быть основой их всестороннего развития.

Действительно прочные умения и навыки осознанного и выразительного чтения, грамотного письма и хорошего счёта формируются у детей при наличии у них определённых теоретических знаний. Добросовестное отношение детей к учению опирается на их потребность, желание и умение учиться, которые возникают в процессе реального выполнения учебной деятельности.

Вместе с тем формирование у младших школьников учебной деятельности связано с существенным повышением идейно-теоретического уровня учебно-воспитательного процесса в начальной школе и способствует развитию у них самостоятельного творческого мышления. Построение учебных дисциплин с учётом требований содержательного обобщения связано с чётким выделением основных понятий и идей этих дисциплин. И, наконец, как показывает опыт нашей исследовательской работы, учебная деятельность младших школьников наилучшие результаты даёт тогда, когда дети активно взаимодействуют между собой в процессе усвоения знаний и умений (например, проводят обсуждение условий их происхождения).

В процессе систематического выполнения школьниками учебной деятельности у них наряду с усвоением теоретических знаний развиваются теоретическое сознание и мышление. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей и главной среди других видов деятельности, выполняемых детьми. В ходе становления у младших школьников учебной деятельности у них формируется и развивается важное психологическое новообразование данного возраста — основы теоретического сознания и мышления и связанные с ними психические способности (рефлексия, анализ, планирование).

При рассмотрении процесса формирования у младших школьников учебной деятельности возникает ряд вопросов, требующих выяснения: а) специфики её структурных компонентов, т.е. её потребностей, мотивов, задач, действий и операций; б) происхождения её индивидуального выполнения из коллективных форм учебной работы; в) динамика взаимосвязи её компонентов — например, учебная цель может стать мотивом, а учебное действие может превратиться в операцию и т.д.; г) этапов её развития на протяжении школьного детства (первоначально она формируется как ведущая, а затем развивается на основе других ведущих деятельностей); д) её взаимосвязи с другими видами деятельности детей [2, с. 49–68].

В самом начале школьной жизни у ребёнка ещё нет потребности в теоретических знаниях как психологической основе учебной деятельности. Эта потребность у ребёнка возникает в процессе реального усвоения им элементарных теоретических знаний при совместном с учителем выполнении простейших учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач. Л.С. Выготский говорил: «Развитие психологической основы обучения ... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения» [7, с. 19–37].

Мотивы учебных действий побуждают школьников к усвоению способов воспроизводства теоретических знаний. При выполнении учебных действий школьники овладевают прежде всего способами воспроизводства тех или иных конкретных понятий, образов, ценностей и норм и через эти способы усваивают содержание этих теоретических знаний.

Итак, потребность в учебной деятельности побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы — к усвоению способов их воспроизводства посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач (напомним, что задача — это единство цели действия и условий её достижения).

Учебная задача, которая предлагается школьникам, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нём некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т.е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т.е. построение его «клеточки» и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта.

При решении учебной задачи школьники раскрывают происхождение изучаемого «клеточки» целостного объекта и, используя её, мысленно воспроизводят этот объект. Тем самым при решении учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний.

Учебная задача существенно отличается от многообразных частных задач, входящих в тот или иной класс. Так, имея дело с частными задачами, школьники овладевают столь же частными способами их решения. Лишь в процессе тренировки школьники усваивают некоторый общий способ их решения. Усвоение этого способа происходит путем перехода мысли от частного к общему. Вместе с тем при решении учебной задачи школьники первоначально овладевают общим способом решения частных задач. Решение учебной задачи важно «не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев» [3, с. 220–225]. Мысль школьников при этом — от общего к частному.

При выделении и усвоении общего способа решения частных задач школьники сопоставляют пути решения многих частных задач, выделяя при этом некий общий путь. Так, для усвоения способа решения определённого типа физических задач, для формирования обобщённого способа решения типовой арифметической задачи учебники иногда предлагают школьникам решить 20–30 аналогичных задач.

Однако в психологии был выявлен и принципиально иной путь формирования у школьников обобщённого способа решения задач. Так, В.А. Крутецкий писал: «Наряду с путём постепенного обобщения материала на основе варьирования

некоторого многообразия частных случаев (путь большинства школьников) существует и другой путь, когда способные школьники, не сопоставляя "сходное", не сравнивая ... осуществляют самостоятельно обобщение математических объектов, отношений, действий "с места" на основании анализа одного явления в ряду сходных явлений». Действительно, некоторые школьники, столкнувшись лишь с одной конкретной частной задачей, стремятся прежде всего подвергнуть её такому анализу, чтобы выделить внутреннюю связь её условий, отвлекаясь при этом от частных их особенностей. «... Решая первую конкретную задачу данного типа, они, если можно так выразиться, тем самым решали все задачи данного типа» [1, с. 231–236]. Рассмотрим содержание таких понятий, как «учебная задача» и «учебная проблема» (второе понятие было введено в теории проблемного обучения). Прежде всего следует отметить, что до сих пор отсутствует чёткое разграничение понятий «задача» и «проблема». Например, у С.Л. Рубинштейна в одних случаях эти понятия используются как однопорядковые, в других задача истолковывается как словесно сформулированная проблема. По нашему мнению, достаточно чёткого разграничения содержания этих понятий не сделал и М. Махмутов в своей монографии по проблемному обучению [8, с. 29]. Вместе с тем в этой книге даётся следующая характеристика учебной проблемы: «Учебная проблема понимается нами как отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия».

Если учесть то обстоятельство, что учебная задача, как было показано выше, стимулирует мышление школьников к объяснению ещё неизвестного, к усвоению новых понятий и способов действия, то станет понятным, что общий смысл и общая роль учебной задачи в процессе усвоения в принципе будут те же, что и у учебной проблемы. Как утверждают специалисты проблемного обучения, знания «не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации» [8, с. 31]. Учебная деятельность в своей основе также нацелена на то, чтобы школьники усваивали знания в процессе самостоятельного решения учебных задач, которое позволяет им раскрыть условия происхождения этих знаний. Отметим, что проблемное обучение, как и учебная деятельность, внутренне связано с теоретическим уровнем усвоения знаний и с теоретическим мышлением [8, с. 37–39].

Школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени им помогает в этом учитель (именно в этом процессе у них формируется самостоятельно осуществляемая учебная деятельность, умение учиться).

В психологии выявлены и описаны некоторые существенные особенности исходной формы

учебных действий. Эта форма состоит в совместном выполнении группой школьников под руководством учителя распределённых между ними учебных действий. Постепенно происходит интериоризация этих коллективно распределённых действий, превращение их в индивидуально осуществляемое решение учебных задач (соответствующие исследования проводились применительно к преподаванию математики, физики, грамматики, изобразительного искусства).

Рассмотрим основные особенности учебных действий. Исходным и, можно сказать, главным действием является преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен быть отражён в соответствующем теоретическом понятии. Важно отметить, что речь здесь идёт о целенаправленности на поиск, обнаружение и выделение вполне определённого отношения некоторого целостного объекта. Своеобразие этого отношения состоит в том, что, с одной стороны, оно является реальным моментом преобразуемых условий, с другой — выступает как генетическая основа и источник всех частных особенностей целостного объекта, т.е. его всеобщим отношением. Поиск такого отношения составляет содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия. Вместе с тем следует иметь в виду, что рассматриваемое учебное действие, в основе которого лежит мыслительный анализ, вначале имеет форму преобразования предметных условий учебной задачи (это мыслительное действие первоначально осуществляется в предметно-чувственной форме). Рассмотренные учебные действия, в сущности, все вместе направлены на то, чтобы при их выполнении школьники раскрывали условия происхождения усваиваемого ими понятия (зачем и как выделяется его содержание, почему и в чём оно фиксируется, в каких частных ситуациях оно затем проявляется). Тем самым понятие как бы строится самими школьниками, правда, при систематически осуществляемом руководстве учителя (вместе с тем характер этого руководства постепенно меняется, а степень самостоятельности школьника постепенно растёт).

В последнее время в психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется проблеме учебных задач, в которых справедливо видят одно из важнейших средств педагогического руководства деятельностью учащихся в процессе обучения. Однако термин «задача» употребляется для обозначения явлений разного порядка. В одних случаях под задачей имеют в виду объективную ситуацию, которая содержит определённые требования к деятельности учащегося, в других задачу понимают как внутреннюю программу действия, которая характеризуется наличием осознанной цели. Во избежание недоразумений целесообразно в первом случае говорить о задании, сохранив термин «задача» для обозначения явлений субъективного плана.

Итак, под заданием мы будем иметь в виду исходящую извне (например, от учителя) объективную систему требований к деятельности учащихся.

Задачу мы понимаем как *цель*, данную в определённых условиях. Иными словами, *задание* — это план деятельности учащегося, намечаемый учителем; *задача* — субъективная программа, по которой ученик реально строит свою деятельность [9, с. 116–119].

Очевидно, педагогическое руководство деятельностью ученика возможно лишь в том случае, если реальные задачи, на решение которых направлена эта деятельность, совпадают хотя бы в основных моментах, с теми заданиями, которые ученик получает от учителя. В связи с этим принципиальный интерес представляет вопрос о регулярности и условиях совпадения или несовпадения задачи и задания в процессе обучения.

В настоящем сообщении рассматриваются предварительные результаты изучения одного из аспектов этого вопроса, а именно соотношения объективных целей обучения, формируемых в заданиях, и реальных целей деятельности ученика.

Прежде всего нас интересовали факты соответствия и, главное, несоответствия субъективной цели, на достижение которой направляет свои действия ученик, и объективной цели задания. Вместе с тем мы рассчитывали, что анализ такого несоответствия позволит, хотя бы предварительно, наметить круг причин, лежащих в его основе. Для оценки этого соотношения была использована методика произвольного запоминания учебного материала. При этом мы исходили из установленной в психологии закономерности, согласно которой материал, выступающий в качестве непосредственной цели деятельности, продуктивно удерживается в произвольной памяти (В.И. Зенченко, А.А. Смирнов). Отсюда следует, что, если целевой материал задания действительно стал субъективной целью, ученик должен произвольно запомнить его (хотя бы в основных чертах). Отсутствие такого запоминания свидетельствует о том, что данный материал не был фактической целью деятельности учащегося.

Кроме установления факта совпадения (несовпадения) фактической и запрограммированной цели мы стремились выяснить относительность каждого такого факта, в какой степени он связан с осознанием задания, а также с некоторыми его особенностями (объективная и субъективная новизна материала, наличие материала, конкурирующего с заданной целью, и т. д.).

Исходя из указанных задач, была разработана методика лабораторного эксперимента, который был проведён с группой учащихся 4–7 классов (по 10 человек в каждой возрастной группе). Каждому испытуемому индивидуально предъявлялось одно и то же задание, требовавшее усвоить определение понятия (падежа). По своему объективному содержанию этот материал являлся новым для всех учащихся (в школьных курсах это понятие не определяется). Вместе с тем субъективно он мог быть оценен как знакомый, так как учащимся известен ряд терминов, связанных с данным понятием. Наряду с указанным (целевым) материалом в задание была включена побочная информация (сообщение о количестве падежей в разных языках), которая по своему содержанию также была новой

для испытуемых и в этом отношении могла конкурировать с целевым материалом.

Способ предъявления задания был стандартизован и обеспечивал чёткое выделение целевого материала («Надо узнать, что такое падеж»). Задание формулировалось после того, как испытуемый убеждался в том, что при наличных знаниях ответить на соответствующий вопрос он не может. После формулировки цели в виде вопроса целевой материал излагался в форме эвристической беседы с испытуемыми и ещё раз формулировался в виде определения. После этого излагался дополнительный (конкурирующий) материал.

Для нивелировки мотивационной основы деятельности испытуемых в условиях эксперимента им объяснили, что в эксперименте будет проверяться их умение (подчёркивалось: именно умение, а не желание) слушать объяснение учителя.

После изложения материала и пятиминутной отвлекающей беседы, в ходе которой выяснялось отношение испытуемого к эксперименту, предлагался ряд тестовых заданий, по результатам выполнения которых устанавливалось:

- 1) стал ли целевой материал задания реальной целью деятельности испытуемого;
- 2) осознание основного требования задания;
- 3) субъективная оценка новизны целевого материала;
- 4) степень усвоения целевого материала.

Оценка соответствия реальной цели целевому материалу задания, как указано выше, производилась по результатам теста на произвольное запоминание этого материала. Полное и точное его воспроизведение свидетельствовало о том, что фактическая цель полностью соответствует заданию: воспроизведение только родового или видового признака определяемого понятия свидетельствовало о том, что фактическая цель полностью соответствует заданию: воспроизведение только родового или видового признака определяемого понятия свидетельствовало, что это соответствие имеет неполный, частичный характер; невозможность воспроизведения или полное его расхождение с заданным определением расценивалось как показатель несоответствия цели заданию.

Степень усвоения целевого материала оценивалась по результатам выполнения двух практических заданий, предусматривавших выделение в заданном списке словоформ разных слов и разных форм одного и того же слова (во внимание принимался лучший из двух результатов).

Для оценки осознания основного требования и субъективной новизны материала испытуемым ставились вопросы: «Что нового узнал?» и «Что должен был узнать?» Основные результаты эксперимента представлены в таблице.

Прежде всего отметим, что по данным наблюдения и отчётам испытуемых предложенный мотив (доказать свою способность учиться) был воспринят всеми испытуемыми как лично значимый и обеспечил высокую активность и заинтересованность в выполнении задания.

С этой точки зрения задание было принято всеми испытуемыми. Однако у 17 испытуемых

Соответствие цели заданию

Классы	Соответствие цели заданию	Кол-во испытуемых	Адекватно	Неадекватно	Не осознали	Целевого	Дополнительного	Верно с обоснованием	Верно без обоснования	Не верно
IV	полное	2	2	–	–	2	2	2	–	–
	неполное	2	1	1	–	2	2	2	–	–
	несоответст	6	2	1	3	2	5	–	2	4
	всего	10	5	2	3	6	9	4	2	4
V	полное	4	4	–	–	4	4	1	–	3
	неполное	1	1	–	–	1	1	1	–	–
	несоответст	5	1	2	2	1	5	–	–	5
	всего	10	6	2	2	6	10	2	–	8
VI	полное	4	4	–	–	4	4	3	–	1
	неполное	4	2	2	–	2	4	1	3	–
	несоответст	2	–	2	–	–	2	–	–	2
	всего	10	6	4	–	6	10	4	3	3
VII	полное	4	4	–	–	4	4	3	3	1
	неполное	2	–	1	1	–	–	–	–	2
	несоответст	4	1	–	3	1	–	–	–	1
	всего	10	5	4	4	5	4	3	3	4
	полное	14	14	–	–	14	14	9	–	5
	неполное	9	4	4	1	5	7	4	3	2
	несоответст	17	4	5	8	2	12	–	5	12
	всего	40	22	9	9	23	33	13	8	19

фактическая цель оказалась не адекватной заданию. При одних и тех же условиях свыше 40% испытуемых не приняли поставленную перед ними цель, а ещё у 20% она оказалась не полностью адекватной. Иными словами, познавательная деятельность у значительной части испытуемых по своему содержанию существенно отличалась от той, которая была предусмотрена заданием. Из приведённых данных следует, что совпадение (или несовпадение) задачи и задания оказало существенное влияние на успешность решения практических задач, на качество усвоения основного материала. Если из 14 испытуемых, у которых зафиксировано совпадение цели с заданием, 9 человек полностью справились с решением практической задачи, то из 17 испытуемых, не принявших задания, 12 человек задачу не решили. Корреляционный анализ подтверждает тесную и статистически надёжную связь между принятием задания и успешностью решения задач (коэффициент ранговой корреляции по группам колеблется от 0,64 до 0,91).

Рассмотрим результаты эксперимента, характеризующие осознание целевого требования задания. Как уже указывалось, это требование формулировалось дважды предельно чётко: сначала в виде вопроса, на который нужно получить ответ, а в конце задания — в виде итогового вывода. Там не менее на вопрос «Что нужно было узнать?» правильно ответили только 28 человек, 9 испытуемых ответили неверно («Сколько падежей в разных языках?») и 8 человек не дали никакого ответа.

Иными словами, значительная часть испытуемых либо вообще не осознала основного требования, сформулированного в задании, либо подменила его другим требованием. Как показывает анализ,

между осознанием цели задания и её совпадением с субъективной целью существует ярко выраженная зависимость: коэффициент ранговой корреляции по этим показателям составляет 0,60–0,82.

Тем не менее осознание задания не может, по видимому, рассматриваться в качестве достаточного условия возникновения соответствующей задачи. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что из 22 испытуемых, правильно осознавших требование задания, только у 14 цель оказалось полностью адекватной ему.

Перечисленные факты позволяют сформулировать следующие выводы.

Задачи, на решение которых направлена деятельность учащегося, не всегда соответствуют поставленным учителем заданиям. Хотя учащийся и «принимает» задание (включается в деятельность по его выполнению), однако фактическая цель может не совпадать с запрограммированной учителем. Поэтому сама по себе «активность» ученика, безотносительно к реально решаемым им задачам, не гарантирует успешности процесса обучения. Действительное «принятие» задания предполагает, по видимому, возникновение цели, адекватной требованиям задания. «Принятие» задания (в указанном выше смысле) не обнаруживает зависимости от обучения учащихся (школьного «стажа»). Это даёт основание думать, что это «принятие» представляет собой особое умение, специфическое для учебной деятельности, составляющее одну из предпосылок её успешности и подлежащее специальному формированию.

Мы кратко изложили путь сходства психологического понимания учебной деятельности с современным методическим подходом к усвоению

знаний. Учебная деятельность по сути своей связана именно с продуктивным (или творческим) мышлением школьников. Вместе с тем учителя считают, что «творческие самостоятельные работы в настоящее время организуются в начальных классах при изучении любого из учебных предметов». При выполнении этих работ дети с необходимостью осуществляют самостоятельный поиск пути решения задачи, рассматривают его различные возможные варианты. «Такие самостоятельные работы...

связаны... с продуктивной деятельностью учащихся. Они более всего отвечают одной из важнейших задач современной школы — формированию творческой личности».

На наш взгляд, обучение должно быть направлено прежде всего на решение этой важнейшей задачи современной школы — формировать у школьников творческое отношение к учебной деятельности. Успешное решение этой задачи представляет общий интерес учителей и для психологов.

1. Блонский П. П. Психология и педагогика. Избранные труды. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2016. 164 с. (Антология мысли). Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/393832> (дата обращения: 06.06.2020).
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. Выготский Л. Вопросы детской психологии. М.: Перспектива, 2018. 210 с.
4. Государственная программа развития образования и науки РК на 2020–2025 годы Постановление РК от 27 декабря 2019 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636#z3> (дата обращения: 06.06.2020).
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 613 с.
6. Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник 3-е изд. М.: Юрайт, 2013. 676 с.
7. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М., 2010. 360 с.
8. Педагогическая психология: хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Шепелина. СПб.: Питер, 2006. 412 с.: ил. (Серия «Хрестоматия»).
9. Шерьязданова Х. Т. Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика: монография. Алматы: Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, 2015. 193 с.

References

1. Blonskiy P. P. *Psikhologiya i pedagogika: Izbrannyye Trudy* [Psychology and pedagogy: Selected works] (2nd ed.). Moscow: Yurayt Publ., 2016. 164 p. (In Russian). Available at: <https://urait.ru/bcode/393832> (accessed 06.06.2020).
2. Bozhovich L. I. *Lichnost i yee formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter Publ., 2008. 400 p. (In Russian).
3. Vygotskiy L. S. *Voprosy detskoj psikhologii* [Issues of child psychology]. Moscow: Perspektiva Publ., 2018. 210 p. (In Russian).
4. *Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan na 2020–2025 gody. Postanovleniye RK 27.12.2019* [State Programme for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025. Decree of the Republic of Kazakhstan of December 27, 2019] (in Russian). Available at: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636#z3>
5. Davydov V. V. *Problemy razvivayushchego obucheniya* [Problems of the developing education]. Moscow: Directmedia Publ., 2008. 613 p. (In Russian).
6. Dzhurinskiy A. N. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnik* [History of pedagogy and education: textbook] (3rd ed.). Moscow: Yurayt Publ., 2013. 676 p. (In Russian).
7. Zankov L. V. *Izbrannyye pedagogicheskiye trudy* [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika Publ., 2010. 360 p. (In Russian).
8. Karandashev V. N., Nosova N. V., Shepelina O. N. (Eds.). *Pedagogicheskaya psikhologiya: khrestomatiya* [Pedagogical psychology: reader]. St. Petersburg: Piter Publ., 2006. 412 p. (In Russian).
9. Sheryazdanova Kh. T. *Psikhologiya oshcheniya v doshkolnom obrazovanii: teoriya i praktika* [Psychology of communication in preschool education: theory and practice]. Almaty: Kazakh National University named after Al-Farabi, 2015. 193 p. (In Russian).