

УДК 37.015.31

## МОНИТОРИНГ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Сабирова Р.Ш., Кудайбердиев Т.К.

*Карагандинский Государственный Университет имени Е.А. Букетова, Караганда,  
e-mail: sabirova.raihan@mail.ru, temirkhan.kudaiberdiev@mail.ru*

Настоящая научная статья посвящена изучению теоретических основ психологического и предметного содержания процесса обучения. Авторы поднимают проблему кризиса системы образования и необходимости выхода из кризиса, обусловленную необходимостью смены существующей образовательной парадигмы – системы теорий и методов обучения, воспитания и развития, необходимость изменения приоритетов в образовании. Авторы придерживаются мнения, что понимание обучения как активного деятельностного процесса (прежде всего самого учащегося), определяющего развитие сознания и осуществляющегося в условиях общения с другими людьми, с необходимостью ставит вопрос о содержании взаимодействия учителя с учениками, влияющего на организуемую в этом процессе деятельность учащегося.

**Ключевые слова:** система образования, кризис системы образования, теоретические основы мониторинга, предметное содержание, процесс обучения

## MONITORING THE PSYCHOLOGICAL AND SUBJECT CONTENT OF THE LEARNING PROCESS

Sabirova R.Sh., Kudaiberdiyev T.K.

*Acad. E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,  
e-mail: sabirova.raihan@mail.ru, temirkhan.kudaiberdiev@mail.ru*

The present scientific article is devoted to the study of theoretical bases of the psychological and subject content of the learning process. The authors raise the problem of the crisis of the education system and the need to overcome the crisis, caused by the need to change the existing educational paradigm – a system of theories and methods of teaching, upbringing and development, the need to change priorities in education. The authors are of the opinion that the understanding of instruction as an active activity process (first of all the students themselves), which determines the development of consciousness and is carried out in conditions of communication with other people, necessarily raises the question of the content of the interaction of the teacher with students, which influences the activity of the student organized in this process.

**Keywords:** education system, education system crisis, theoretical bases of monitoring, subject content, learning process

В последнее время все более актуальной в работах отечественных педагогов становится проблема кризиса современной системы образования. При этом стоит отметить, что подобное положение вещей характерно как для развитых, так и для реалей развивающихся стран. Эта причина позволяет нам утверждать, что кризис современной образовательной системы имеет истоки не столько внешнего, сколько внутреннего характера. Под последним подразумевается образовательная среда, в которой происходит системное и последовательное обучение и воспитание, в противовес влиянию социума извне [1].

Тема содержания процесса обучения впервые была поднята А.Н. Леонтьевым, по мотивам умозаключений Л.С. Выготского относительно ключевой роли общения и сотрудничества, выступающих в качестве основных составляющих процесса обучения. Позиция А.Н. Леонтьева сводится к тому, что хотя процесс обучения имеет место в рамках процесса общения, однако, не со-

стоит только из общения. Общение, включающее процесс передачи учащемуся знаний, по А.Н. Леонтьеву, подразумевает организуемую в этом процессе деятельность учащегося. По его словам, процесс общения, предполагает организацию последовательно упорядоченных психологических операций, которые соотносятся с обобщением смысла той или иной научной категории. Такая система психологических операций в сопоставлении с практической деятельностью, являет собой новую деятельность речевого мышления. Эти слова выражают базовую в деятельностном подходе идею о ключевом значении деятельности в процессе формирования и развития сознания в ходе обучения [2].

Концепция планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина формулирует положение о том, что психическая деятельность по своей функции есть не что иное, как ориентировочная деятельность. В этой связи задачей психологии выступает изучение

строения, законов и условий ориентировочной деятельности, ее становления и развития на разных стадиях развития личности, и построение такой системы условий, учёт которых побуждает учащегося к выполнению правильного действия.

Это положение базируется на мысли А.Н. Леонтьева о том, что становление и развитие отдельных психологических процессов имеет место в процессе развития определенной деятельности, связанной с развитием её психологической организации, ее направленности и мотивов ее деятельности, и что деятельность ребёнка развивается в конкретных условиях его жизнедеятельности.

Вышесказанное обуславливает постановку проблемы соотношения обучения и развития. А.Н. Леонтьев, как и Л.С. Выготский, выделяет мысль о ключевом значении обучения и воспитания: ребёнок, обучаясь, развивается. Эти процессы, тем не менее, не равны между собой, а их взаимосвязь не является однозначной. Утверждается, что любое развитие является процессом самодвижения, иными словами, характеризуется спонтанностью. В связи с этим ребенок выступает не только как объект воздействий извне, но в первую очередь, как субъект жизни, субъект развития. Рассмотрим то, как обучение влияет на развитие. Во-первых, такое влияние реализуется через деятельность самого ребенка: педагогическое воздействие побуждает деятельность учащегося, ориентированную на конкретные учебные задачи, формирует ее и руководит ею, и усвоение учащимся знаний происходит лишь в результате направляемой деятельности самого ребенка. Таким образом, обучение понимается как активный деятельностный процесс (в первую очередь самого учащегося), который организует развитие (его) сознания, протекает в ходе общения с окружением, обуславливает вопрос о содержании процесса взаимодействия учителя с учениками, воздействующего на организуемые в этом взаимодействии действия ребенка.

Как показывают исследования Г.А. Цукерман, это содержание неоднородно, как и неоднородны типы взаимодействия, сотрудничества взрослого с ребенком, важные для усвоения того или иного содержания обучения, которое бывает трех видов:

- 1) содержание обучения, направленного на развитие;
- 2) содержание физической организации действий ребёнка;
- 3) содержание тренировочного, навыкового обучения.

Содержание развивающего обучения должно характеризоваться научностью, это знание теоретического плана, усваиваемое учащимися при решении задач, которые ставятся перед процессом обучения, продуктивных задач, посредством учебных действий, ключевым элементом которых выступает рефлексия: критичность, способность остановиться, поставить информацию под сомнение, выбрать одну из альтернативных возможностей; и специфичный её вид – определяющая рефлексия – определяемая формулой: «Я знаю, и я знаю, что знаю (или не знаю) это» [3].

Физическую составляющую организации действий учащихся составляют такие умения, как сидение за партой, захват ручки, проведение полей, каков должен быть характер ответов на уроках т.д. Иными словами, подразумевается длинный список конкретно школьных требований, которые не имеют отношения к непосредственно учебной деятельности, однако, игнорирование которых препятствует ее реализации. Следование этих требований не предполагает определения общих методов действий, условий появления этих действий, т.е. не имеет необходимости организации учебной деятельности, но тем не менее представляется значимыми для школьной жизни детей и для улучшения нужного уровня производительности, который достигается к окончанию периода дошкольного детства.

Навыковое, тренировочное обучение предполагает такая деятельность, как обучение чтению, письму, счету (речь идет о стадии приведения навыка в жизнь, а не о стадии построения его ориентировочного базиса). Перечисленные действия в незначительной степени нуждаются в определенной организации рефлексии. Рефлексия, критичный склад мышления, необходимость усомниться, выбрать одну из альтернативных возможностей, противопоставлены многим школьным навыкам, которые подразумевают непрерывный характер, скорость, единообразие, уверенность. Как показывает анализ, большая часть содержания обучения предполагает точное, буквальное воспроизведение учительских моделей учащимся. К фазе эффективной имитации деятельности взрослого ребенок чаще всего бывает подготовлен стадией своего дошкольного развития. В связи с этим умение и стремление ребенка производить действия в соответствии с моделью взрослого представляет собой один из ключевых компонентов так называемой готовности к школе, которая обеспечивает успешность ребенка в таких элементах начального обучения, как техника чтения, произвольная

грамотность, прогресс в становлении почерка, и совокупность других составляющих, обуславливающих развитие учащегося в условиях современной школы.

Обратным моментом пластичности детей, их гибкости, зеркальной точности в воспроизведении образца представляют поверхностный характер имитационной деятельности, склонность детей подражать внешней составляющей действий учителя, не вникая в суть различий между существенными и несущественными признаками образца, или действия, несоответствующие учебному образцу (вообще ориентация на существенное) и является критерием учебного действия.

Разграничение линии оптимизации и совершенствования процесса обучения требует дифференциации имитационного взаимодействия ученика с учителем, обеспечивающего усвоение навыкового содержания обучения от сотрудничества учебного типа, которое впервые появляется в момент совместного с учителем решения учебной задачи [4].

Важно разобраться, что представляет собой последняя. Ситуация учебной задачи – это, прежде всего, ситуация поиска модели, не заданной в готовом виде. Безусловно, воспроизведение и имитация уже освоенных моделей, или образцов, автоматическое выполнение инструкций не являются подходящими и ожидаемыми способами действия в такой ситуации. В условиях отсутствия заданного образца, рациональное действие предполагает готовность учащегося к определяющей рефлексии: ребенок, прежде всего, должен обнаружить отсутствие у него готового способа решения новой задачи. Показывая учителю, чего ребенок ещё не знает и не умеет, где нуждается в участии взрослого, ученик активно вовлекает учителя в собственную учебную работу или становится не исполнителем, а настоящим субъектом учебной деятельности.

Важной характеристикой учебного сотрудничества является его несимметричный, незеркальный характер: ученик, когда отвечает учителю не в исполнительской, а в учебной ситуации, не просто копирует учительскую модель; он эту модель должен тем или иным образом преобразовать. Примеры учебного (а не имитационного) сотрудничества учителя с детьми приводит Ш.А. Амонашвили, когда описывает задания, в которых учитель заведомо ошибается, в ожидании того, что ученики не будут соглашаться с ним, не скопируют его действий.

Обучение в форме учебной деятельности (в отличие от обучения в форме имита-

ционного взаимодействия) способствовало появлению большого числа не исполнительских (не репродуктивных) задач, формулировка которых обуславливает дискуссию, спор между классом и учителем. Чаще всего это задачи, которые не имеют решения или задачи с недостаточными данными, лучшим ответом на которые является вопрос ученика, требование последнего дать ему необходимые сведения. Показателем принятия учеником учебной задачи выступает его несогласие с буквальным воспроизведением учительских образцов: ученик может, например, просить недостающую ему информацию, разъяснить, в чём он не согласен с учителем, излагать ответы в форме вопроса, иными словами, в ситуации совместной деятельности со взрослым ребенок делает не то же самое, что делает взрослый. Показателем учебного сотрудничества ученика с учителем является умение ученика обращаться к источнику знания, подразумевающего появление у ученика определяющей рефлексии, которая помогает ему:

а) определить в задаче принципиально новые условия;

б) провести анализ имеющихся у него инструментов и способов действия в новых условиях;

в) установить несоответствие старых знаний новой ситуации;

г) демонстрация этого противоречия учителю.

Приведем пример проявления рефлексии. Ученик, тема урока которого проверочные орфограммы в корне», в «Процессе написания слова «пылесос», обратится к учителю, подчеркивая наличие безударной гласной между двумя корнями. Это как раз момент выделения нового условия. В момент, когда учащийся решит проверить орфограмму родственным словом «пылинка», он опробует известный ему способ решения учебной задачи. Однако, если следует вопрос учащегося о том, можно ли проверять известным ему способом орфограмму между корнями, налицо выделение и демонстрация взрослому учеником несоответствия старых знаний новой ситуации.

Поведение учеников не учебного плана в аналогичной ситуации сводится или к угадыванию, или к беспомощному обращению к учителю с вопросом о том, какая буква должна быть написана. Интересно, что неучебное обращение к учителю, в отличие от учебного, подразумевает вопрос о результате, а не о способе действия. Учащиеся с нулевым уровнем определяющей рефлексии преобразуют всякую учебную задачу в задачу конкретно-практического, исполнительского характера, которая требу-

ет только знакомого воспроизведения ранее усвоенных моделей поведения.

Г.А. Цукерман подчеркивает главный фактор появления учебных форм обращения к учителю, когда ученик учится у учителя, а не учитель учит ученика. Подобным фактором является учебное взаимодействие учащихся со своими сверстниками, значительной характеристикой которого является особое построение совместных действий детей. Эти действия подразумевают ситуации, когда действие одного участника коллектива ограничивает действие другого [3].

Работа по ограничению собственных действий обуславливает наличие определяющей рефлексии, чтобы ученик мог учитывать и координировать позиции других детей, участвующих в совместной деятельности. При этом, если навыки практического порядка дети усваивают посредством метода объяснения, демонстрации и повторения, то рефлексии таким способом обучиться невозможно. Взрослый может только представить ребенку возможность научиться рефлексии. Учебное сотрудничество с детьми своего возраста выступает одним из ключевых факторов, возможностью «вращения» рефлексивных способностей учеников, демонстрирующих успешность развития последних. Рефлексия обеспечивает возникновение базовых новообразований периода школьного обучения: произвольности и осознанности.

Рассмотрим психологическое содержание процесса обучения. Всякое взаимодействие, общение, кроме слов и смысловой нагрузки имеет ещё и подтекст, в котором проявляются ценности и смыслы сотрудничающих сторон и который часто определяет направленность взаимодействия и общения. Это значит, что ситуация взаимодействия имеет как объективную или формальную структуру, так и неформальную, психологическую, ценностно-смысловую структуру, характеризующую соответствие ситуации взаимодействия и ее компонентов человеку, его потребностям, возможностям, мотивам. Это означает, что психологической сутью ситуаций взаимодействия в процессе обучения являются внечувственные, психологические качества этих ситуаций и их компонентов, в которых содержится смысл и ценность этих компонентов для человека здесь и сейчас. При этом проявление этих качеств компонентов ситуаций взаимодействия первично по отношению к проявлению значений этих же компонентов и отражается в эмоциях: позитивные – признак соответствия ситуации и ее

элементов человеку, негативные – признак несоответствия.

По этой причине ключевым в психологическом анализе ситуаций взаимодействия (общения) является умение обособлять их психологическую организацию посредством внешней ткани (предметное содержание конкретного взаимодействия). С целью обучения этому умению важно владеть содержанием психологической структуры процесса взаимодействия.

М.В. Осорина и Е.В. Сидоренко выделяют следующие уровни психологической структуры ситуации взаимодействия [5]:

1. Позиции (психологические) участников взаимодействия.

2. Ведущие мотивы участников взаимодействия.

3. Психологические цели участников взаимодействия.

4. Способы поведения сторон.

**1. Различают следующие психологические позиции участников взаимодействия:**

а) равными (одноуровневыми), при которых участники выступают равноправными субъектами общения и безоговорочно воспринимают друг друга в качестве ценности, а не средства для реализации своих целей, или ориентируются на неповторимость личности каждого из партнеров;

б) неравными (субординированными, иерархически упорядоченными), в рамках которых одна из сторон организует свое поведение и установки другой и ориентируется на нужное для другой стороны русло, в условиях которого имеет место принуждение одного из партнеров без учета его актуальных состояний, отношений и условий межличностной коммуникации.

**2. Ведущие мотивы участников взаимодействия направлены на:**

а) взаимодействие (в рамках которого происходит учет потребностей и интересов другой стороны сотрудничества);

б) на воздействие (при котором имеет место учет лишь собственных интересов, целей, задач).

**3. Психологические цели участников взаимодействия:**

а) повышение субъектности второй стороны, т.е. принятие во внимание его активности, самостоятельности, инициативности, ответственности, чувства собственного достоинства;

б) подавление субъектности других участников, ограничение его активности, самостоятельности, инициативности, ответственности, чувства собственного достоинства.

**4. Различают следующие способы поведения участников взаимодействия:**

а) свойственные субъект-субъектным отношениям:

а1) партнер прислушивается к собеседнику;  
а2) выказывает отношение к нему как к ценности (уважение его планов, интересов, чувств, желаний, времени, позиций);

а3) признает право партнера на свободное принятие решения;

б) свойственные субъект-объектным отношениям:

б1) партнер не прислушивается к партнеру;

б2) выказывает к нему отношение как к средству достижения своих целей;

б3) игнорирует право участников взаимодействия на самостоятельное принятие решений;

б4) стремится распоряжаться им;

б5) использует манипулирование партнером, применяя угрозы и давление, предпринимает попытки разжалобить его; торгуется (ты мне – я тебе); временно повышает значимость партнера; морализует (способствует формированию чувства долга) и комплекса неполноценности).

Таким образом, перечисленные особенности структурирования процесса обучения, базирующиеся на ценностях субъект-субъектных принципов организации образования, побуждают внутреннюю мотивацию учения, активность учащихся, а значит, формируют условия для индивидуализации знаний учеников и развития их личности.

ект-субъектных принципов организации образования, побуждают внутреннюю мотивацию учения, активность учащихся, а значит, формируют условия для индивидуализации знаний учеников и развития их личности.

#### Список литературы

1. Джакупов С.М. Интенсификация и индивидуализация процесса обучения (Методические рекомендации для начинающих преподавателей). – Караганда, 1987.

2. Кудайбердиев Т.К. Ценностно-смысловая и содержательные структуры ситуации педагогического взаимодействия в разных образовательных моделях / Региональная научно-практическая конференция. – Караганда, 1998.

3. Ковалёв Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42–49.

4. Клочко В.Е. Предмет современной психологии: человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики // Образование и социальное развитие региона. – Барнаул, 1995. – № 3–4. – С. 104–112.

5. Осорина М.Ф. Анализ трудных ситуаций общения в малой группе в процессе психологической подготовки // Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. / Под ред. А.А. Крылова. – Л., 1990.