

УДК 371.3
ББК 74.202
П 31

В.А. Петьков

Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы Армавирского института социального образования (филиала) Российского государственного социального университета; e-mail: valerype@mail.ru

Л.П. Реутова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Карачаево-Черкесского государственного университета; e-mail: reutova-60@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье в контексте становления развивающего обучения в современной начальной школе раскрываются концептуальные основы построения процесса развития универсальных учебных действий младших школьников. Выполненный анализ современной парадигмы образования, принципов развития универсальных учебных действий и методологических подходов к проектированию процесса развития универсальных учебных действий младших школьников и изменению содержания начального образования обеспечивает переход от воспитания культуры полезности к воспитанию мировоззренческой культуры человеческого достоинства.

Ключевые слова: парадигма образования, развитие, универсальные учебные действия, младшие школьники.

V.A. Petkov

Doctor of Pedagogy, Professor of Social Work Department, Armavir Institute of Social Education (Branch) of the Russian State Social University; E-mail: valerype@mail.ru

L.P. Reutova

Doctor of Pedagogy, Professor of Pedagogy and Pedagogical Technologies Department, Karachay-Cherkess State University; E-mail: reutova-60@mail.ru

CONCEPTUAL BASES OF THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. The paper discloses the conceptual bases of development of universal educational actions of junior schoolchildren in a context of formation of developing training at modern elementary school. An analysis is made of a modern paradigm of education, the principles of development of universal educational actions and methodological approaches to a design of development of universal educational actions of junior schoolchildren and the content change of primary education that provides transition from the education in culture of usefulness to the education in world outlook culture of human dignity.

Keywords: education paradigm, development, universal educational actions, junior schoolchildren.

Становление развивающего обучения в современной школе диктует необходимость отказа от стереотипного построения образовательного процесса. Сейчас, как никогда, актуальна активная субъектная позиция ученика,

что определяет его включенность во все внутренние связи в процессе учебной деятельности.

Современная парадигма образования основана на индивидуализации и дифференциации образования, вариативности и альтернативности образовательных систем и учебных заведений, ее прогностичности и адаптивности к изменяющимся условиям социально-экономической среды, интересам и способностям обучающихся. Согласно данной парадигме, образование должно способствовать становлению развивающего образа жизни человека, строиться на диагностике развития личности, обеспечивая переход от воспитания культуры полезности к воспитанию мировоззренческой культуры человеческого достоинства.

Реализация целостного развития личности, овладение системой компетенций связаны с содержанием начального образования, которое должно обеспечивать, кроме знаний, умений, навыков, способностей, практическую мудрость, способность предвидеть последствия поступков, выбирать из решений то, которое принесет реальную пользу.

Содержание начального общего образования базируется на концепции *системно-деятельностного подхода*, являющегося основой становления *компетентностного подхода*.

Системно-деятельностным подходом выделены методологические направления, вышедшие из разных конкретных наук и объединенные единой тенденцией изучения своих субъектов как систем. В основе этого подхода лежит отказ от односторонних, аналитических, линейно-причинных методов исследования, а основной акцент делается на целостность интегрированных качеств объекта, их происхождение, поэтому внимание сосредотачивается на выявлении связей и взаимоотношений как в самом объекте, так и с окружающей средой.

Руководствуясь термином «деятельностный подход», содержание процесса развития универсальных учебных действий следует проектировать

с опорой на всесторонний учет структуры учебной деятельности младших школьников.

В исследованиях межнаучного инварианта отмечается, что прогрессивные тенденции в развитии российской школы и общества в целом требуют обновления содержания изучаемых предметов, введения новых отраслей человекознания в систему наук о человеке, отказа от устаревших педагогических истин, догматических средств, методов и форм образования. Тем не менее процесс модернизации начальной школы не означает разрушение проверенных историей отечественного образования традиций и ценностей опыта в обучении младших школьников. Во избежание ошибочных нововведений следует выделить в содержании каждого предмета те учебные элементы, которые составляют инвариантную основу в их дальнейшем развитии и органично дополняют друг друга на уровне взаимодействия: условия и факторы развития личности; возрастные типологические особенности личности и группы.

Высокого уровня начального образования невозможно достичь без опоры на инновационные подходы. Ориентация на эти стратегические направления принята системой образования, но консерватизм, свойственный начальной школе, еще наблюдается.

Реализация инновационных подходов осуществляется с учётом положений новой образовательной парадигмы, направленной, прежде всего, на развитие *духовности и творческой сущности младшего школьника*. Поэтому образование должно быть пронизано *общечеловеческими ценностями*. Это один из *принципов* проектирования процесса развития универсальных учебных действий. Для этого в первую очередь, на наш взгляд, необходимо развивать гармоничное мышление, основанное на сочетании внутренней свободы личности и ее социальной ответственности, а также терпимости к инакомыслию. Сегодня думающий человек обязан анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые

решения и уметь преодолевать конфликты и противоречия. Для этого он должен обладать культурой многокритериальной постановки и решения задач, а также понимать, что никто не может претендовать на истину в последней инстанции, ни одна теория не может считаться универсальной и вечной.

Следующий принцип проектирования процесса развития УУД — многокритериальность решений, терпимость к инакомыслию, ответственность за свои действия.

Третий принцип развития УУД — развитие междисциплинарных связей, формирование системы обобщенных понятий. Междисциплинарные связи — это самый низкий уровень интегративности. Интегративный подход обеспечивает эффективное изучение предметов и учебных курсов, обеспечивая развитие младших школьников.

Базовой составляющей на концептуальном уровне является теория личностно ориентированного обучения, соответствующая *принципу природосообразности* образования, предполагающая субъектную позицию не только обучающегося, но и обучаемого. Проблема личностно ориентированного и личностно развивающего образования — одна из важнейших проблем современной педагогики. Личностно ориентированное образование выступает как важное условие формирования у младших школьников потребности в знаниях, овладения умениями интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний.

В дидактике *личностно ориентированное образование* рассматривается как особый *принцип*, согласно которому процесс развития УУД младшего школьника способствует формированию у младших школьников не только прочных метапредметных знаний, умений и навыков, но и развитию личности младшего школьника.

Проблема *развития* в педагогической науке отнюдь не нова, но чрезвычайно сложна, далека от своего решения.

По общенаучному определению развитие есть всеобщее свойство материи и сознания. Оно характеризуется одновременным проявлением трех свойств: необратимостью, направленностью и закономерностью происходящих в развивающемся объекте изменений [1].

Под развитием следует понимать указания на изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышления или поведения человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Обычно эти изменения прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций [1, с. 10].

Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. С физической точки зрения развитие — это созревание и рост по уже существующей биогенетической программе, частично модифицируемой внешними условиями жизни, но неизменной в своей видовой специфике. Когнитивная область охватывает все умственные способности и психические процессы, включая даже конкретную организацию мышления. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, речь, воображение и др. С когнитивной точки зрения развитие — это развитие психики, ее систем и структур и внутреннего мира человека. В психосоциальную область входят свойства личности и социальные навыки. Психосоциальная область включает развитие личности и межличностных отношений. Это две сферы развития взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменение Я-концепции, эмоций и чувств, а с другой — формирование социальных навыков и моделей поведения [2, с. 17]. Есть еще другая сторона развития — психосоциальная область, к которой относятся нравственные качества, ценностная ориентация, потребности, интересы, мировоззрение и др. Это — та огромная сфера духовной жизни, которая охватывается понятием личность [3].

Между различными областями развития человека существует сложное

взаимодействие. Таким образом, развитие представляет собой не последовательность отдельных, не согласованных между собой изменений, а носит целостный, системный характер, вследствие чего изменения в одной области влекут за собой перемены в других. Развитие человека в этих трех областях происходит одновременно.

Обратимся к факторам развития и в этой связи выделим несколько теоретических подходов.

Первый из них (А.В. Мялкин, М.М. Розенталь и др.) связан с предпочтением внешних детерминант развития. Как нам представляется, это приводит к нивелированию значения отдельной личности или индивидуальности.

Второй подход (Н.И. Бердяев, Н.А. Добролюбов, А. Шопенгауэр и др.) заключается в идеализации значимости внутренних предпосылок развития.

Третий подход (Е.Ф. Губский, Л.П. Карсавин, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко, К.Е. Тарасов, Е.К. Черненко и др.) определяет развитие как взаимодействие внешних и внутренних детерминант.

На наш взгляд, определять развитие как специфические изменения, происходящие исключительно под влиянием внешних факторов, неверно по своей сути, поэтому нами принимается третий подход.

Всякое развитие характеризуется специфическими объектами, структурой, источником, формами и направленностью.

О сложности проблемы развития убедительно свидетельствует тот факт, что к ней обращались крупнейшие психологи Б.Г. Ананьев, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.В. Репкин, И.А. Зимняя и др.

В.В. Репкин, говоря о развитии, предполагал развитие психики как один процесс; развитие личности — это другой процесс. У этих процессов разные источники, разные закономерности [4]. Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути» (С.Л. Рубинштейн). Репкин В.В. определяет жизненный путь человека как историю

«формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения» [4, с. 26].

В науке нет ответа на вопрос о самой развивающейся субстанции. Разрешение этих вопросов и определение развивающейся субстанции отчетливо представлено в исследованиях Д.Б. Эльконина, который ищет ответ на вопрос, изучив проблему учебной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, понятие «развитие» приемлемо только к целостной системе. Это качественное изменение некоторой целостной системы, и вне системы развития не происходит. Интеллект и личность, по утверждению В.В. Давыдова, не являются системой, это одни из характеристик человека. Сам человек? Но это бессодержательно, потому что в этом понятии не заложены никакие качественные показатели, по которым можно было бы проследить его развитие [5].

Поэтому понятие «развитие» в современной науке неразрывно связано с понятием системы: все системы в природе и обществе находятся в состоянии развития, и не существует процессов развития, которые могли бы проходить вне какой-либо системы.

Понимание развития как сложного системно-организованного процесса, имеющего различные стадии, периоды, этапы, фазы, стороны, уровни, совершаемого спиралевидно и многоступенчато, дискретно и непрерывно, дифференцированно и интегрированно, как переход количества в качество и обратно, при тенденции движения от низшего к высшему, при повторяемости, преемственности и необратимости, в единстве и борьбе противоположностей, имеет важнейшее значение не только для глубинного исследования в системе различных наук, но и для практического овладения и сознательного управления процессами развития в природе и обществе [1, с. 10].

С позиций системного подхода понятие «развитие» определяется как закономерный рост внутренней организации той или иной системы.

Если же происходит обратный процесс — понижение уровня организации, — то имеют в виду обратное развитие системы, то есть инволюцию [1].

Исходя из общего определения понятия системы, степень ее организации и, следовательно, степень ее развития определяется количеством входящих в систему разнородных элементов, количеством разных их уровней и количеством, разнообразием и упорядоченностью связей между элементами. Все эти три взаимосвязанных параметра характеризуют степень внутренней расчлененности и дифференцированности структуры систем. Вместе с тем, чем более дифференцирована эта структура, тем более дифференцировано поведение системы в зависимости от нюансов внешних и внутренних условий. Поэтому развитыми и высокоорганизованными системами являются те системы, которые более дифференцированы и по своей структуре, и по своему поведению.

Это позволяет сделать заключение, что везде, где имеет место развитие, оно идет от состояний меньшей дифференцированности систем к состояниям все большей их дифференцированности и иерархической упорядоченности. Это положение в теории Х. Вернера получило статус *ортогенетического принципа, или закона развития*.

В теоретическом плане дифференционно-интеграционный подход к развитию, обладающий качеством всеобщности и универсальности, получил новую форму в труде А. Богданова «Всеобщая универсальная наука». Он один из первых связал теорию развития с общей теорией систем и считал, что все внутренне расчлененные и оформленные в своих взаимосвязанных частях, относительно устойчивые объекты природы и общества представляют собой системы, и относил к ним организмы и их сообщества, любой язык, науку, право, мораль. Развитие систем ученый видел в дифференциации исходного первичного однородно-простого состояния, в переходе его к состоянию разнородно-сложному. Центральным моментом развития всех

систем, как считает А. Богданов, является системная дифференциация. Суть ее в том, что при расхождении целого разрыв связи между элементами совершается не в полной мере, оставляя место для нонъюгационных процессов. В теории А. Богданова принцип дифференциации неразрывно увязывается с сущностью развития, раскрывает сущность развития как направленного изменения систем от менее упорядоченного к более упорядоченному состоянию, как рост их организации [6, с. 56]. Принципиально важным в этой теории, на наш взгляд, является наличие в ней элементов диалектики, введения понятия о внутренней противоречивости расчлененно-дифференцированных систем. Как утверждает А. Богданов, на определенных этапах их развития в силу внутренних и внешних условий происходит возрастание тектологической разности между отдельными частями целого [6, с. 63]. В этом случае, считает ученый, система или разрушается, или преобразуется благодаря новой перегруппировке элементов, новой их интеграции, которая устраняет возникшие между ними противоречия. Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: закон развития состоит в том, что сложная большая развитая система никогда не складывается из отдельных элементов. Она дробится на элементы в процессе своего развития, расчленяется на все более и более мелкие части с все более и более специфическим строением и специализированными функциями.

Универсальные учебные действия являются частным случаем или областью процессов развития. Отсюда логически неизбежно следует, что общие универсальные законы развития должны действовать так, как и во всех других областях. УУД обладают признаками сложных систем, и, следовательно, их развитие должно подчиняться закону системной дифференциации, закону развития от общего к частному, от целого к частям, от абстрактного к конкретному. Используемый системно-структурный подход, на наш взгляд, открывает много новых возможностей

для построения основ развития УУД. Такой подход имеет достаточно ясные перспективы для его использования в практике начального обучения. Ведь если понятно, что именно нужно развивать, по какому общему плану и в какой последовательности, то это и есть тот психологический ориентир, по которому должна идти разработка дидактических принципов, методов, способов, приемов и средств формирования УУД.

Анализ психологической литературы показал, что стержнем развития являются принцип развития от общего к частному и закон системной дифференциации.

Идея развития от общего к частному и идея дифференциации как основного закона развития были сформулированы Я.А. Коменским в «Великой дидактике» [7]. Как известно, Я.А. Коменский выдвинул и отстаивал как ведущий в обучении и воспитании принцип природосообразности. Согласно этому принципу, если обучение будет соотносываться с порядком развития самой Природы, оно будет осуществляться легко, быстро и основательно. Это и есть основа «естественного метода» в обучении, который включает положение о том, что обучение должно обеспечивать условия преемственности и постоянного обогащения знаний и интеллектуального потенциала обучающихся. Значит, чтобы успешно обучать, нужно знать законы и порядок развития Природы.

Обычно утверждают, что человек естественно-искусственное существо, но без представления о том, что человек — прежде всего сверхъестественное существо, мы не можем разобраться, в чем его искусственность и в чем его естественность. Поэтому категория «развитие» одновременно должна удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса:

— становление как созревание и рост; переход от одного определенного состояния к другому — более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально воз-

можного; как единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития;

— формирование как оформление (обретение формы, а не формовка по заданному штампу) и совершенствование (обретение совершенного, предшествующего в культуре образца); как единство социокультурной цели и общественно значимого результата развития;

— преобразование как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; как преобразование — кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов бытия человека [8, с. 21].

Каждая из этих субкатегорий развития в своей отдельности и обособленности тяготеет к однозначно-определенной реальности: становление — преимущественно к естественно-природным структурам; формирование — к социально-культурным структурам; преобразование — преимущественно к духовно-практическим структурам. В связи с этим культура организации проблемного обучения становится доминантным фактором развития учащихся [9].

Проблема, по сути, и состоит в том, как считают В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, чтобы выработать общий принцип, объемлющий все три грани этой категории, способный воспроизвести ход развития в самой живой реальности бытия человека [8, с. 22].

Понять и оценить истинную сущность развития универсальных учебных действий младшего школьника как сложного, многопланового явления можно лишь в единстве вышеуказанных аспектных характеристик.

Рассмотренные в статье концептуальные основы построения процесса развития универсальных учебных действий младших школьников могут найти своё воплощение в проектировании современных дидактических средств и в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей начальных классов.

Примечания:

1. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). М.: Столетие, 1992. 192 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М., 1996. 432 с.
3. Piaget, J., Inhelder B. The Psychology of the Child. Translated by Helen Weaver. N. Y.: Basic Books. 1969.
4. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига, 1992. 41 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Богданов А. Всеобщая организационная наука (тектология). М., 1971. 154 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика: хрестоматия по истории педагогики. Т. I. М.: Госучпедгиз, 1935. 280 с.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
9. Меретукова З.К. Культура организации проблемного обучения как доминантный фактор развития учащихся // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп: Изд-во АГУ, 2012. Вып 3 (103). С. 69-80.

References:

1. Chuprikova N.I. Intellectual development and teaching (Psychological foundations of developing teaching). M.: Stoletie, 1992. 192 pp.
2. Vygotsky L.S. Psychology of development as culture phenomenon. M., 1996. 432 pp.
3. Piaget, J. Inhelder B. The Psychology of the Child. Translated by Helen Weaver. N.Y.: Basic Books. 1969.
4. Repkin V.V. Developing education and educational activity. Riga, 1992. 41 pp.
5. Davydov V.V. Theory of developing education. M.: INTOR, 1996. 544 pp.
6. Bogdanov A. General organizational science (tectology). M., 1971. 154 pp.
7. Komensky Ya.A. Great didactics: anthology of pedagogy history. V.I. M.: Gosuchpedgiz, 1935. 280 pp.
8. Slobodchikov V.I., Isayev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of person's development: development of subjective reality in ontogenesis: a manual for higher schools. M.: School press, 2000. 416 pp.
9. Meretukova Z.K. The culture of organization of problem teaching as a dominant factor of pupils' development // The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Pedagogy and Psychology». Maikop: AGU publishing house, 2012. Issue 3 (103). P. 69-80.