

## К 100-летию ПИ РАО



Л.С. Славина

## Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся I класса в учебной работе

**Славина Лия Соломоновна**  
(1906–1988)

*Известный отечественный психолог, ученица и последовательница Л.С. Выготского. С 1944 по 1976 гг. работала в Психологическом институте в лаборатории Л.И. Божович. Занималась изучением закономерностей формирования личности ребенка и психологических основ воспитания. Внесла существенный вклад: в изучение проблем мотивации детей и подростков, интеллектуальной пассивности, психологических причин неуспеваемости, феномена смыслового барьера, аффективных переживаний и аффективного поведения, волевого поведения. Экспериментальная работа Л.С. Славиной по формированию у интеллектуально-пассивных школьников умственных действий, послужила основанием для создания П.Я. Гальпериним теории поэтапного формирования умственных действий.*

*Лия Соломоновна была не только тонким, изобретательным экспериментатором, но и мастером проведения глубоких диагностических бесед с детьми.*

**Основные труды:**

- Понимание устного рассказа детьми раннего возраста (1947)
- О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте (1948)
- Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам (1958)
- Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений (1961)

Характеристику интеллектуально пассивных детей можно свести в основном к двум особенностям, которые, в свою очередь, обуславливают все остальные особенности. Это, во-первых, отсутствие у интеллектуально пассивного ребенка познавательного отношения к действительности и, во-вторых, наличие более или менее выраженного отрицательного отношения к интеллектуальной деятельности. Отсутствие познавательного отношения к тем явлениям действительности, которые не имеют для ребенка непосредственного практического значения, приводит к тому, что у таких детей создается привычка не включать в свою деятельность или включать минимально мыслительную работу, т. е. они привыкают обходиться без активной мыслительной работы, а иногда даже избегают ее. Эти дети мало думают и размышляют там, где их сверстники проявляют активную умственную деятельность. У таких детей отсутствует, если можно так сказать, практика интеллектуального поведения при решении собственно теоретических задач, во всяком случае она значительно меньше, чем у остальных детей того же возраста.

Отсутствие познавательного отношения и стремление избежать активной интеллектуальной работы приводит, таким образом, к тому, что интеллектуально пассивные дети не приобретают или приобретают значительно меньше, чем их сверстники, интеллектуальных навыков и умений и накапливают меньше знаний.

Отрицательное же отношение к интеллектуальной деятельности (вторая особенность интеллектуально пассивных детей), по-видимому, возникает в тех случаях, когда ребенку предъявляются требования к такой интеллектуальной деятельности, которую он выполнить не может. Так как для большинства детей систематические требования к интеллектуальной деятельности, не включенной в игровую или практическую ситуацию, появляются впервые с поступлением в школу, то и отрицательное отношение к такой интеллектуальной деятельности часто появляется у этих детей именно в связи со школьным обучением и по отношению к нему... в явлении интеллектуальной пассивности необходимо различать две стороны: во-первых, сторону мотивационную, т. е. отношение к интеллектуальной деятельности, и, во-вторых, сторону операционно-техническую, т. е. отсутствие соответствующих интеллектуальных знаний, навыков и умений, необходимых для осуществления данной интеллектуальной деятельности.

Для преодоления интеллектуальной пассивности необходимо учитывать каждую из этих сторон в отдельности, так как измене-

ние мотива интеллектуальной деятельности само собой еще не решает вопроса о создании соответствующих интеллектуальных знаний и умений.

Обучение интеллектуально пассивного ребенка отсутствующим у него знаниям и умениям не могло быть достигнуто путем обычного обучения и требовало применения специальной методики. Это объясняется тем, что у детей отсутствовали такие элементарные понятия и знания о числе, которые являются необходимой предпосылкой обучения арифметике и которые, как правило, усваиваются детьми не в процессе специального обучения, а в игре или практической деятельности еще в период дошкольной жизни. <...>

Мы начинали обучение наших испытуемых обычными методами, практикуемыми в школе, т. е. давали им предметы, при помощи которых они могли совершать арифметические действия. Однако уже на этом первом этапе мы обнаружили, что для того, чтобы наших испытуемых возможно было научить умственному действию, нужно было предварительно научить их совершать правильное практическое действие с предметами, аналогичное тому интеллектуальному действию, которому мы их обучали. Только после прочного и хорошего усвоения детьми этого практического действия оказывался возможным переход к следующему этапу.

Обычно в школе после обучения действиям с предметами переходят к счету в уме. Однако мы убедились, что такой переход сразу после действия с предметами у наших испытуемых не совершался. Поэтому нам понадобилось ввести промежуточный этап обучения, который заключался в том, что наши испытуемые действовали в уме без внешних предметов, но совершали еще полное развернутое действие, руководствуясь образами предметов, сопровождая свое действие речью.

В школе при обучении тем или иным приемам этот второй этап, как правило, пропускается большинством учителей. Однако при обучении интеллектуально пассивных детей мы придаем большое принципиальное значение именно второму этапу обучения, т. е. действованию уже в уме, вслух и без предметов, но еще с сохранением всей структуры полного развернутого действия с предметами. Для наших испытуемых переход к действию в уме без промежуточного этапа оказывался невозможным; те дети, у которых этот этап по тем или иным причинам был сокращен, не усваивали правильных приемов счета в уме, и к этому действию вслух все равно приходилось возвращаться.

#### **Основные труды:**

- *К психологической характеристике труда школьника в семье (1961)*
- *Дети с аффективным поведением (1966)*
- *Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника (1972)*
- *Знать ребенка, чтобы воспитывать (1976)*
- *Психическое развитие школьника и его воспитание (1979)*
- *Трудные дети (1998)*

Таким образом, мы пришли к установлению трех этапов, которые должно пройти обучение интеллектуально пассивных детей арифметическим действиям, а именно: обучение ребенка практическому действию с предметами, построенному аналогично тому интеллектуальному арифметическому действию, которому мы должны были его обучить; совершение ребенком этого действия вслух, в воображаемом плане, и совершение этого действия в уме.

На третьем этапе протекание всего действия сокращалось иногда в 10–15 раз: вместо 45–50 с ребенок начинал выполнять его за 3–4 с. <...>

Использование этого приема обучения привело к положительному результату. Всех испытуемых удалось в относительно короткий срок (от 20 до 25 занятий) обучить тем интеллектуальным знаниям и умениям, отсутствие которых препятствовало успешному обучению этих детей в школе.

Контрольные опыты, проведенные с нашими испытуемыми, показали, что при условии изменения мотива интеллектуальной деятельности и воспитания у детей всех интеллектуальных умений и знаний, необходимых для усвоения данного учебного материала, дети, которых считали неспособными к арифметике и которые систематически не успевали по этому предмету, оказались способными усваивать весь арифметический материал наравне со всеми другими детьми. <...>

Описанный нами метод обучения имеет очень большое значение еще и потому, что учитель получает возможность активно строить интеллектуальное действие ребенка. Благодаря тому, что вначале оно совершается полностью внешним образом, учитель имеет возможность вносить нужные исправления и регулировать его. Другими словами, учитель получает, таким образом, контроль над ходом умственного развития своих учеников.

*(Славина Л.С. Трудные дети. — М., 1998. — С. 360–408.)*