

Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы

Гуружапов В. А. *,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
otdel-m@yandex.ru

Рассматриваются актуальные проблемы исследований учебной деятельности с точки зрения требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Исходной методологической основой для постановки проблем является теория развивающего обучения В.В. Давыдова и его последователей. Ставится вопрос о возможности использования идей Дж. Дьюи и А. Маслоу для развития исследования учебной деятельности. Проанализированы следующие проблемы: изучение способов постановки и решения учениками учебных задач как путь усвоения теоретических знаний в микроцикле восхождения от абстрактного к конкретному; содержание складывающихся до учебной деятельности формы теоретических обобщений (наивные научные понятия); формы уподобления в коллективной учебной деятельности; формы сотрудничества в учебно-проектной деятельности; содержание и форма потребности в учебной деятельности. Определяются возможные практические приложения результатов исследования указанных проблем. Делается вывод о том, что в рамках данных проблем можно формулировать темы магистерских выпускных квалификационных работ исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»

Ключевые слова: учебная деятельность, развивающее обучение, психолого-педагогические исследования, начальная школа.

Актуальность исследований учебной деятельности в начальной школе определяется задачами реализации требований Федерального образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Особое внимание здесь уделя-

ется формированию системы трех типов компетенций: предметных, мета-предметных и личностных [33]. Это обусловило переход российской системы начального общего образования от традиционной модели обучения к обучению, построенному по типу учебной дея-

Для цитаты:

Гуружапов В.А. Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 44–55. doi: 10.17759/pse.2015200305

* Гуружапов Виктор Александрович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: otdel-m@yandex.ru

тельности учащихся. Наиболее теоретически и экспериментально проработанной моделью учебной деятельности является развивающее обучение системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова [20; 31]. Предпосылки этого перехода уже сложились: в учебно-методические комплекты для начальной школы включены задачи развивающего содержания, например, основанные на моделировании объектов [6; 7; 8; 9; 20]. Также есть методические пособия по формированию универсальных учебных действий, нацеленных на развитие у обучающихся познавательных способностей и умения учиться [17]. Но научно обоснованных и методически выверенных подходов к достижению необходимых образовательных результатов, прежде всего метапредметных, явно недостаточно.

Психолого-педагогические основы учебной деятельности в начальной школе наиболее полно в настоящее время представлены в теории развивающего обучения [10; 11; 12]. В научной школе В.В. Давыдова сложилась культура постановки и решения проблем учебной деятельности. Как отмечал В.В. Рубцов, фундаментальное значение имеют достижения в области исследования закономерностей развития учебной деятельности от начального до завершающего этапа школьного образования, связи учебной деятельности с формированием основ теоретического мышления у школьников, психического развития детей в обучении [27].

Однако прямой перенос данных этих исследований на широкую практику обучения затрудняется в связи с тем, что в большинстве образовательных систем начальной школы отсутствует принцип восхождения от абстрактного к конкретному, присущий технологиям развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Поэтому в связи с задачами реализации требований ФГОС НОО, прежде всего в области формирования метапредметных образовательных результатов и развития умения учиться, появилась необходимость специального осмысления достижений и перспектив исследований учебной деятельности младших школьников, в том числе в области учета возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Исследования психолого-педагогических основ проектирования развивающих образовательных ситуаций

Мы считаем, что современные практико-ориентированные исследования учебной деятельности должны быть направлены на создание психолого-педагогических основ проектирования так называемых развивающих образовательных ситуаций в начальной школе. Они являются локальным фрагментом учебной деятельности, имеющим самостоятельное значение для достижения образовательных результатов. В рамках данной статьи мы рассматриваем развивающие образовательные ситуации с точки зрения возможности формирования **метапредметных компетенций у обучающихся**.

Общепринятое рабочее определение учебной задачи следующее: учебной называется такая задача, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. В этой форме учебная задача де-факто присутствует уже в книге В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» [10]. Позднее он дает развернутое определение: «Учебная задача, которая школьникам предлагается учителем, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем 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. построения 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 «клеточки» изучаемого целостного объекта и, используя ее, мысленно воспроизводят этот объект. Тем самым при решении учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний» [12, с. 151–152].

Таким образом, мы считаем, что идея восхождения от абстрактного к конкретному может сохраняться в проектировании развивающей образовательной ситуации вне жесткой логической связи с другими образовательными ситуациями, как это осуществляется в программах развивающего обучения. Перечисляя нерешенные проблемы теории учебной деятельности, В.В. Давыдов поставил вопрос о «...необходимости серьезного углубления логико-психологических основ понятия “учебная задача”» [12, с. 267]. Он сетовал на то, что многие психологи и методисты предлагают школьникам лишь мнимую учебную задачу.

Могу по этому поводу добавить, что в современной практике эта проблема действительно стоит очень остро, в том числе и на уроках математики. У учителей часто нет ясного понимания относительно как самой учебной задачи, так и ее места в учебной деятельности. Не складывается культура постановки учебной задачи. Дело доходит до курьезов. Я наблюдал случаи, когда учитель, вместо того, чтобы грамотно сформулировать ученикам вопрос задачи, начинал свое обращение к ученикам с призыва: «Ребята, давайте искать общий способ!». Как будто этим призывом можно что-то решить, когда задача еще толком не поставлена.

Смею предположить, что корни названной проблемы лежат в недостаточной разработанности феноменологии процесса усвоения теоретических знаний. В теории развивающего обучения логико-психологический анализ решения учебной задачи сосредоточен, условно говоря, на второй ее половине. Все начинается с того момента, когда ученик вдруг открывает в учебном материале «некоторое общее отношение, имеющее закономерную связь с различными проявлениями этого материала», т.е. когда он увидел в конкретной задаче в принципе нечто общее с другими задачами этого типа. Этому феномену была дана интерпретация, в которой цель и результат деятельности соединены. Так было определено первое учебное действие, посредством которого решается учебная задача, а именно: преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта. За ним следуют другие учебные действия: «... моделирование выделенного от-

ношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в “чистом виде”; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий и оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи» [12, с. 154].

В качестве культурного аналога такой последовательности действий была взята научная исследовательская деятельность, а конкретно – способ изложения учеными результатов своих научных изысканий. В этом смысле учебная деятельность в развивающем обучении носит название квазиисследовательской. Таким образом, очень подробно рассмотрен процесс решения учебной задачи с момента открытия общего (в идеале – всеобщего) отношения в изучаемом объекте. А вот то, что происходит до этого момента, в основном анализировалось с точки зрения организации так называемого учебного сотрудничества. Это, безусловно, важно, но не связано прямо с феноменологией постановки учебной задачи как таковой.

Итак, вопрос заключается в том, что же происходит до того момента, когда ученик совершил первое результативное учебное действие, связанное с решением учебной задачи? Мы рассмотрим этот вопрос с точки зрения того, какие действия должен осуществлять учитель в процессе постановки и решения учебной задачи. Для ответа на этот вопрос мы предлагаем обратиться к представлениям Дж. Дьюи о психологических особенностях мыслительного акта [15; 16].

Дж. Дьюи достаточно подробно описал феноменологию мыслительного акта как раз до момента получения первого мыслительного результата. На наш взгляд, в этом анализе, применительно к освоению научных (= теоретических) знаний, надо обратить особое внимание на три момента: 1) наличие в сознании ученика идей, на основе которых он может выдвинуть гипотезу для того, чтобы решить поставленную задачу; 2) готовность ученика к риску при попытке решить задачу на основе актуализации имеющихся у него идей; 3) пристрастность ученика к результату мыслительного акта.

Дж. Дьюи в качестве культурного образца для анализа феноменологии мышления взял исследовательскую деятельность ученых (В.В. Давыдов – тоже), но в ее опытно-экспериментальном аспекте. В этом он увидел общность мышления ученых с мышлением людей в других практических (духовно-практических) сферах деятельности. В учении такой тип деятельности может выступать, в частности, как мысленный эксперимент по отношению к конкретному объекту. Попробуем теперь и мы проанализировать с этих позиций ситуацию постановки учителем учебной задачи и попыток ее решения учеником.

Итак, **первая проблема – способы постановки и решения учениками учебных задач как путь усвоения теоретических знаний в микроцикле восхождения от абстрактного к конкретному.** Главной особенностью такой задачи является ее проблемность. Одним из источников проблемных задач могут быть задания современных учебно-методических комплектов для начальной школы по математике. В них много заданий, выходящих за рамки освоения навыков устного счета и требующих осмысления природы моделей, логики действия, рефлексии опыта решения задач, планирования и предвосхищения результатов и т. п.

Мы считаем, что проектирование развивающих образовательных ситуаций на уроках может состоять из следующих этапов:

- выбор задач, имеющих проблемный характер именно в метапредметной части содержания этой задачи;
- оценка возможностей детей данного возраста работать с этим метапредметным содержанием;
- определение общей схемы работы детей именно с данным метапредметным содержанием задачи;
- создание сценария процесса решения задачи (формулировка отдельных заданий и определение возможных действий детей в процессе их выполнения). Особое внимание должно быть уделено проработке элементов исследовательской деятельности, в частности таких, как выдвижение, обоснование и проверка гипотез.

Рассмотрим в качестве примера **проект развивающей образовательной ситуации**, созданный нами на основе одного из заданий учебника по математике для I класса авторского коллектива под руководством М.И. Моро [23, с. 17].

Выбор задачи. На рис. 1 изображены незаштрихованные и заштрихованные фигуры. Задание: «Можно ли выложить фигуры в ряд так, чтобы рядом не было фигур, одинаковых и по цвету, и по форме?»



Рис. 1

Задание носит проблемный характер, так как заранее неизвестно, можно так сделать или нельзя. Оно не связано с формированием навыков устного счета. Задание имеет метапредметное содержание, а именно: вводит учеников в область комбинаторных действий с последовательностями, имеющими заданные отношения между соседними элементами.

Оценка возможностей детей. Предпосылки для выполнения таких действий у детей в возрасте 6,5–7 лет есть. Смутные идеи о возможности создания определенной линейной закономерности у них имеются. Эти идеи можно рассматривать как аналог исходной абстракции. Они сталкивались с подобными действиями в изобразительном искусстве (рисование узоров), в музыке и танцах (отбивание ритма) и т.п. [23]. Но у них нет опыта действий в отвлеченной форме, а именно: в форме воображаемого перемещения и комбинирования фигур. Кроме того, задача требует удержания в сознании сразу двух условий, т.е. системного мышления, что в этом возрасте встречается очень редко. Поэтому большинство детей выполнить это задание в одиночку не смогут. Но они могут выполнить такое задание в условиях социального взаимодействия [28, с. 98–108].

Определение общей схемы работы. Поскольку очевидного опыта действий в форме воображаемого перемещения и комбинирования фигур у детей нет, постольку этот опыт нужно создать. Причем начинать надо не с воображаемого перемещения, а с ручных дей-

ствий по реальному перемещению фигур. Необходимо организовать также рефлекссию этого опыта в условиях взаимодействия между собой и под управлением учителя.

Сценарий процесса решения задачи.

Ключевая задача: создать образовательную ситуацию, в которой некоторые ученики смогут осуществить познавательную рефлекссию своего опыта действий в процессе выдвижения гипотезы. Это возможно уже в I классе [36]. В качестве материального обеспечения к уроку необходимо подготовить шесть больших фигур: круг, квадрат и треугольник, каждые зеленого и красного цвета.

Этап 1. На доске хаотично висят фигуры разного цвета. Учитель: «Дети, давайте попробуем расставить эти фигуры в ряд так, чтобы рядом не было фигур, одинаковых и по цвету, и по форме! Понятно? Сначала изучим наши фигуры. По каким цветам они различаются? (Учитель выслушивает ответы.) Правильно, есть красные и зеленые фигуры. А как фигуры различаются по форме? (Учитель выслушивает ответы.) Правильно, есть круги, квадраты и треугольники. Начнем выкладывать их в ряд так, чтобы рядом не было одинаковых фигур по цвету и по форме!» Надо иметь в виду, что дети у доски будут ошибаться. Но ученики с мест могут их контролировать и тем самым помогут правильно выполнить действие.

Этап 2. Предположим, что получилась такая последовательность, как на рис. 2.

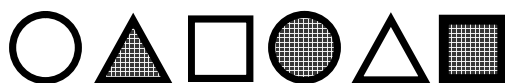


Рис. 2

Учитель: «Посмотрите, какая последовательность у нас получилась! Красиво? (Дети, конечно, с радостью согласятся.). А теперь я уберу одну красную фигуру (рис. 3). Нарушится ли наше условие?»



Рис. 3

Ученики сразу заметят нарушение по цвету. Учитель: «Давайте попробуем восстановить правильное чередование фигур так, что-

бы рядом не было одинаковых фигур по цвету и по форме!» Это задание труднее. Поэтому желательно вызвать уже пару учеников. Пусть они ищут вместе необходимый вариант перестановок под контролем других учеников класса и учителя.

Этап 3. Предположим, что получилась такая последовательность, как на рис. 4.

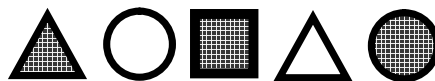


Рис. 4

Этап 4. Учитель: «Ребята, у нас получилась правильная последовательность фигур! А если я уберу еще одну какую-нибудь красную фигуру, то можно будет сделать так, чтобы рядом не было одинаковых фигур по цвету и по форме?» С большой долей вероятности можно предполагать, что появятся альтернативные гипотезы. Если будет только одна гипотеза, то учителю следует выдвинуть свою альтернативную. Далее необходимо организовать коллективное обсуждение гипотез.

Реалистичность приведенного сценария была экспериментально проверена на уроке математики в I классе школы № 91 г. Москвы учителем Н.Л. Табачниковой. Дети продемонстрировали способность в коллективной форме выдвигать, обосновывать и проверять свои гипотезы.

В процессе экспериментальной проверки этой и других учебно-развивающих ситуаций были обнаружены два интересных феномена.

Феномен 1. Ученики находили определения обнаруженных закономерностей структуры объектов в форме, выходящей за границы заданных в задаче условий. Например, на этапе 2 один мальчик, оценивая получившуюся закономерность, назвал ее «рифмой», имея в виду повторяющуюся последовательность фигур и цвета. Учитель подхватил эту идею, назвав закономерность гармонией, и сформулировал вопрос следующим образом: «А если я теперь уберу одну красную фигуру (рис. 3), то нарушится ли наша гармония?». Детям сразу стала понятна задача. Описанная ситуация остро ставит проблему доучебных форм теоретических обобщений, кото-

рая не рассматривалась в теории развивающего обучения, но которая существует [19]. Эти обобщения явочным порядком врываются в учебный процесс. И учитель должен быть готов к таким неожиданностям.

Итак, **второй важной проблемой является содержание складывающейся доучебной деятельности формы теоретических обобщений (наивные научные понятия).**

Феномен 2. В процессе поиска нужного решения у доски ученик осуществляет нечто вроде уподобления действиям других учеников. Это – не подражание, когда один субъект воспроизводит внешнюю форму действия или поведения другого субъекта. Это есть выполнение субъектом практического действия с ориентацией на цель действия по реакции других субъектов. В нашем примере это проявилось уже на этапе 1, когда одна девочка при выборе нужной фигуры ориентировалась на гул, который создавали ученики класса за ее спиной. Она медленно двигала ладонью над фигурами, и когда интонация гула приобрела одобрительный характер, в этот момент она останавливалась и выбирала ближайшую фигуру. Это явление очень похоже на особый тип взаимодействия участников кооперации, открытый сотрудниками В.В. Рубцова в лабораторном эксперименте [28]. Такой тип действия мы наблюдали и в других ситуациях, особенно на начальных этапах вхождения учеников в учебную деятельность. Учителю также необходимо понимать природу этих действий.

Итак, **третьей актуальной проблемой являются формы уподобления в коллективной учебной деятельности.**

Исследования коллективных форм учения младших школьников

Эти исследования имеют большую и успешную историю, в основном в реализации квазиисследовательской составляющей учебной деятельности [1; 5; 13; 14; 18; 24; 29; 35 и др.]. Вместе с тем в настоящее время в учебный процесс начальной школы активно вносятся учебно-проектные формы организации деятельности младших школьников. Это выводит исследования учебного сотрудничества на новый уровень. Необходимо изучать формы учебно-проектного взаимодействия,

которые отличаются от других форм учебного сотрудничества.

Одной из распространенных форм учебно-проектной деятельности является придумывание задач.

Например, на уроке ученикам предлагается придумать задачи по следующей картинке (рис. 5).

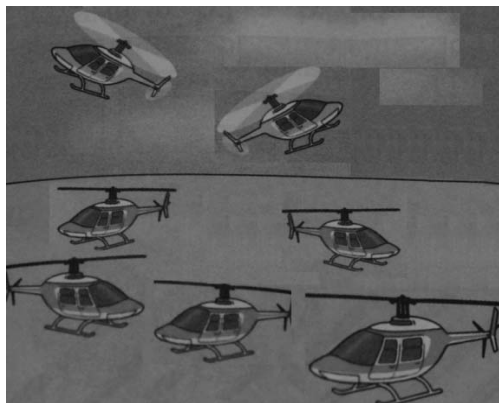


Рис. 5

Решение ученика 1: «На аэродроме стояло 5 вертолетов, прилетело еще 2. Сколько вертолетов стало на аэродроме?»

Решение ученика 2: «На аэродроме стояло 5 вертолетов, 2 вертолета пролетели мимо. Сколько вертолетов стало на аэродроме?»

Оба проектных предложения верны. Решение первой задачи: $5+2=7$; решение второй: $5-0=5$. Но второе предполагает использование числа «0», которое еще не проходило по программе.

В учебно-проектной деятельности такого рода ситуации могут возникать довольно часто. Проблема учебно-проектного сотрудничества заключается в том, что возникают ситуации, содержание которых может выходить за границы изучаемого в классе материала. И учитель должен быть к этому готов.

Итак, **четвертой актуальной проблемой являются содержание и формы сотрудничества в учебно-проектной деятельности.**

Пятая актуальная проблема – содержание и форма потребности в учебной деятельности. Острота этой проблемы определяется задачей всей современной начальной школы – сформировать умение учиться. По-

этому мотивационно-потребностная сторона формирования этого умения требует серьезного внимания со стороны как педагогов, так и методистов-исследователей. В.В. Давыдов отмечал: «Наиболее слабой стороной теории учебной деятельности можно считать не разработанность в ней проблемы возникновения и формирования у школьников потребности в учебной деятельности» [12, с. 267].

Конечно, речь идет в данном случае об учебной деятельности, содержанием которой являются теоретические знания. И поэтому потребность в учебной деятельности есть потребность в усвоении теоретических знаний. Автор считал, что до школы у ребенка нет потребности в усвоении теоретических знаний. Она возникает в учебной деятельности в процессе решения учеником так называемых учебных задач, нацеленных на поиск теоретического решения. Психологическими предпосылками данной потребности являются познавательные интересы, которые развиваются (преимущественно) в сюжетно-ролевой игре старших дошкольников, но только этой игрой удовлетворены быть не могут. Познавательная активность ребенка, выходящая за пределы игры и повседневной жизни, тоже не может удовлетворить ребенка. В современных условиях только в школе в условиях систематического обучения она может получить достойное удовлетворение. В учебной деятельности, содержанием которой являются именно теоретические знания, познавательный интерес трансформируется в потребность усвоения теоретических знаний.

Если принять эту схему, то вопрос о формировании данной потребности есть фактически вопрос о становлении учебной деятельности как таковой. Вопрос о формировании потребности в учебной деятельности переносится в плоскость изучения того, какие метаморфозы претерпевает учебная деятельность в рамках определенных учебных дисциплин. Вместе с тем потребность в теоретических знаниях постоянно обнаруживается исследователями и до учебной деятельности в форме интеллектуальных поисков при осмыслении явлений окружающего мира.

Рассмотрим следующий пример. Девочка в возрасте 6–7 лет спрашивает у мамы: «Вот

если собака укусит, то надо сделать укол?» Мама отвечает: «Да, конечно!» Девочка продолжает спрашивать: «А если два раза укусит, надо два укола сделать?» Мама рассеянно в ответ: «Да, конечно...» И тут малышка делает умозаключение: «Вот если собака тысячу раз укусит, то надо сделать тысячу уколов!»

Если выразиться математическим языком, то девочка сделала обобщение индуктивного типа на основе представлений об однозначном соответствии двух дискретных множеств. Конечно, это еще не теоретическое обобщение. Пока ребенок мыслит чисто абстрактно, т. е. он не осознает рамки условий анализа этих процессов. Но это есть именно та основа, на которой можно развивать у детей теоретические формы сознания.

Для анализа подобных феноменов попробуем воспользоваться идеями «идеального колледжа» А.Г. Маслоу [21]. Основной целью идеального колледжа является «...познание собственной идентичности и неотрывное от него познание своего предназначения» [21, с. 267.]. При этом понимается не банальное житейское определение предназначения в его узко социальной ограниченности, а возможность реализации высших потребностей в пространстве бытия. Выражением такой реализации высших потребностей являются акты или феномены трансценденции. Важно в данном случае отметить, что они не есть нечто однозначно запланированное. Это скорее факт жизненной судьбы. В какие-то судьбоносные моменты у человека, и у ребенка в том числе, есть веер возможностей сделать экзистенциальный выбор в пользу проникновения в основания своего разума, а это значит, что в ситуации социального взаимодействия выбор будет сделан в пользу содержания подлинно человеческой деятельности. Для представителей школы Л.С. Выготского – в пользу смыслов культуры человечества. В основе идеи «идеального колледжа» А. Маслоу лежит предположение о возможности воспроизвести и акты трансценденции искусственно в обучении.

С этой точки зрения, нацеленность ученика на теоретическое решение конкретной учебной задачи (до непосредственного столкновения с ней или уже после ее решения)

возможно в том случае, если он уже двигается в этом направлении свободно, т. е. по собственному побуждению. То есть ценность теоретического решения задачи уже должна присутствовать в какой-то форме.

Предполагаю, что этой формой является определенная **инерция мысли и переживаний, связанная с осмыслением явлений мира в обобщенных представлениях и образах**, которая, не будучи подвержена чисто интеллектуальной рефлексии, и выступает как потребность учебной деятельности, т. е. потребность в теоретическом подходе к решению всяких практических задач. Надо искать в опыте ребенка объекты, на которых происходит интеллектуальная самореализация. Потребность в учебной деятельности должна рассматриваться как выражение судьбы ребенка (не в бытовом смысле) – судьбы быть учеником. Потребность в учебной деятельности связана не с мотивами, в мотиве она умирает, опредмечиваясь, а с волей как со способностью ребенка осуществить свою судьбу ученика. Анализ потребности учебной деятельности – это анализ образа потребного будущего ребенка.

Пока, видимо, нет предпосылок для решения этой проблемы. Но надо хотя бы поставить ее. Потому что потребность в знаниях определяет веер ориентировочных действий ребенка в постоянно возникающих учебных задачах. Особенно важно это учитывать при проектировании начальных форм учебной деятельности.

Выводы

Итак, мы рассмотрели следующие **проблемы учебной деятельности**:

- способы постановки и решения учениками учебных задач как путь усвоения теоретических знаний в микроцикле восхождения от абстрактного к конкретному;
- содержание складывающейся до учебной деятельности формы теоретических обобщений (наивные научные понятия);
- формы уподобления в коллективной учебной деятельности;
- содержание и формы сотрудничества в учебно-проектной деятельности;
- содержание и форма потребности в учебной деятельности.

Есть, конечно, и другие важные проблемы учебной деятельности. Мы выбрали для обсуждения именно эти проблемы по двум причинам.

Первая причина. Результатом решения этих проблем могут быть вполне конкретные практические приложения, нужные учителям начальной школы, а именно: типология развивающих образовательных ситуаций и описание феноменов мышления детей, с которыми они могут встретиться на уроках.

Вторая причина. В проекте исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование) проблемы учебной деятельности занимают центральное положение [30]. Это обусловлено тем, что подготовка магистров в рамках данной программы связана с выполнением практико-ориентированных психолого-педагогических исследований учебной деятельности.

В рамках перечисленных выше проблем магистранты могут выбрать следующие **темы исследований**:

- Психолого-педагогические основы проектирования развивающих образовательных ситуаций как фрагментов учебной деятельности, нацеленных на достижение конечных образовательных результатов начальной школы: в условиях урока и во внеурочной деятельности.
- Типология развивающих образовательных ситуаций.
- Эффективность разных типов развивающих образовательных ситуаций.
- Механизмы уподобления в ситуации взаимодействия педагога и ученика в учебной деятельности.
- Оценка развивающих возможностей современных учебно-методических комплектов для начальной школы.

Это будет способствовать формированию у студентов компетенций, позволяющих проводить психолого-педагогические исследования различных форм организации и развития учебной деятельности с опорой на методы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Литература

1. Агеев В.В., Давыдов В.В., Рубцов В.В. Образование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. Т.6. № 4. С. 120–129.
2. Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 430 с.
3. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. 303 с.
4. Гузман Р.Я. Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 133–136.
5. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (дата обращения: 05.09.15).
6. Гуружапов В.А. Учет множественности решений задач на развитие метапредметных компетенций в процессе сценарирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование». 2012. № 1. С. 40–45.
7. Гуружапов В.А., Шергина М.А. Развитие понимания младшими школьниками образа героя-сверстника в процессе анализа произведений детской художественной литературы // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 45–56.
8. Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Shilenkova.shtml (дата обращения: 14.08.2015).
9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1997. 262 с.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
11. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. Давыдов В.В. Обучение математике. 1 класс (Методическое пособие для учителей трехлетней начальной школы) / В.В. Давыдов, С.Ф. Горбов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева. М.: МИРОС, 1995. 192 с.
13. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
14. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000. 384 с.
15. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
16. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
17. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 48–52.
18. Кудрявцев В.Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход: в 2 ч. Ч. 1. Дубна: Управление дошкольного образования, 1997. 158 с.
19. Марголис А.А., Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: МГППУ, 2010. С. 68–91.
20. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
21. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе / Ред. П.Г. Нежнов, Б.И. Хасан. М.: Университетская книга, 2007. 112 с.
22. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. 1 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2011. 127 с.
23. Пере-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: пер. с фр. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
24. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство. Пособие для учителя. Ч.1: Содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М.: ВЛАДОС, 1997. 48 с.
25. Репкин В.В. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе (Концепция и программа). Харьков; Томск: Пеленг, 1992. 82 с.
26. Рубцов В.В. В.В. Давыдов – основатель научной школы и директор Психологического института РАО // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 17–29.
27. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход // Культурно-историческая психология. М.: МГППУ, 2008. С. 367–386.
28. Рубцов В.В. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.

29. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79–94.
30. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
31. Соколов В.Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.
32. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.
33. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.
34. Чудинова Е.В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина – Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 85–93.

Prospects for Research Training Activities in the Context of the Problems of the Modern Practice of Primary School

Guruzhapov V. A. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
otdel-m@yandex.ru

The article describes the current problems of research training activities in terms of the requirements of the Federal state educational standard of primary education. The initial methodological basis for the formulation of the problems is the theory of developmental education by Davydov and his followers. The article raises the question of the possibility of using the ideas of Dewey and Maslow to develop research training activities. There is the analysis of such subjects as formulating and performing learning tasks as a way of mastering theoretical knowledge in «from abstract to particular» microcycle; the content of theoretical generalizations formed before training activities (naive scientific concepts); forms of assimilation into the collective training activities; forms of cooperation in teaching and project activities; the content and form of requirements for training activities. Possible practical use of the study results are described. This area provides a lot of topics for Master's thesis in the "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education" research Master's program.

Keywords: learning activities, developmental education, psychological and pedagogical research, primary school.

For citation:

Guruzhapov V. A. Prospects for Research Training Activities in the Context of the Problems of the Modern Practice of Primary School. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 44–55 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200305

*Guruzhapov Viktor Alexandrovich, Dr. Sci. (Psychology), Head of the Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: otdel-m@yandex.ru

References

1. Ageev V.V., Davydov V.V., Rubtsov V.V. Obrazovanie kak mekhanizm postroeniya sovmestnykh deistvii [Education as a mechanism for building a joint action]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1985, Vol. 6, no. 4, pp. 120–129.
2. Alekseev N.G. Formirovanie osoznannogo resheniya uchebnoi zadachi [Formation of a conscious decision of educational tasks]. *Pedagogika i logika [Pedagogy and Logic]*, Moscow: Kastal', 1993. 430 p.
3. Vorontsov A.B. Pedagogicheskaya tekhnologiya kontrolya i otsenki uchebnoi deyatel'nosti [Pedagogical technology of monitoring and evaluation of training activities], Moscow: Izdatel' Rasskazov A.I., 2002. 303 p.
4. Guzman R.Ya. Rol' modelirovaniya sovmestnoi deyatel'nosti v reshenii uchebnykh zadach [Role of modeling of joint activity in solving the educational problems]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1980, no. 3, pp. 133–136.
5. Guruzhapov V.A. K probleme otsenki metapredmetnoi kompetentnosti ispytuemykh [Elektronnyi resurs] [On the problem of assessment metasubject competency of testee]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, PSYEDU.ru. 2012, no. 1. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (Accessed: 05.09.15).
6. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti reshenii zadach na razvitie metapredmetnykh kompetentsii v protsesse stsenirovaniya uchitelem uchebno-razvivayushchikh situatsii [Accounting for a multiplicity of solutions of problems on the development of competencies in metasubject during the process of performance teaching and developing situation by teacher]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 1, pp. 40–45.
7. Guruzhapov V.A., Shergina M.A. Razvitie ponimaniya mladshimi shkol'nikami obraza geroya-sverstnika v protsesse analiza proizvedenii detskoi khudozhestvennoi literatury [Developing an understanding of younger schoolboys image of the hero-peer in the analysis of works of children's literature]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 4, pp. 45–56.
8. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat' uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezul'tat obucheniya [Elektronnyi resurs] [The ability to analyze the condition of the problem as a meta-subject result of learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]* PSYEDU.ru. 2013, no. 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml (Accessed: 14.08.2015).
9. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in learning]. Moscow: Pedagogika, 1997. 262 p.
10. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental education]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
11. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
12. Davydov V.V., Gorbov S.F., Mikulina G.G., Savel'eva O.V. Obuchenie matematike. 1 klass. (Metodicheskoe posobie dlya uchitelei trekhletnei nachal'noi shkoly) [Teaching mathematics. 1 grade. (Toolkit for three years of primary school teachers)]. Moscow: MIROS, 1995. 192 p.
13. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deyatel'nosti [Junior high school student as the subject of learning activities]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1992, no. 3–4, pp. 14–19.
14. D'yui Dzh. Demokratiya i obrazovanie [Democracy and Education]. Moscow: Pedagogika-press, 2000. 384 p. (In Russ.).
15. D'yui Dzh. Psikhologiya i pedagogika myshleniya [Psychology and Pedagogy of thinking]. Moscow: Sovershenstvo, 1997. 208 p. (In Russ.).
16. Asmolov A.G. (eds.) Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design universal design learning activities in elementary school, from action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
17. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Osnovnye printsipy i metody kursa «Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla» [The basic principles and methods of the course "Literature as a subject of aesthetic cycle"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 4, pp. 48–52.
18. Kudryavtsev V.T. Razvitoe detstvo i razvivayushchee obrazovanie: kul'turno-istoricheskii podkhod. V dvukh chastyakh. Chast' 1. [Developed childhood and developing education: a cultural-historical approach. In two parts. Part 1]. Dubna: Upravlenie doshkol'nogo obrazovaniya, 1997. 158 p.
19. Margolis A.A., Rubtsov V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoi shkoly [Psycho-pedagogical training of teachers for the new school]. *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsional'noi obrazovatel'noi initsiativy «Nasha novaya shkola» [Psycho-pedagogical maintenance of national educational initiative "Our new school"]*. Moscow: MGPPU, 2010, pp. 68–91.

20. Maslou A.G. Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki [The farthest limits of the human psyche]. Saint Petersburg: Evraziya, 1999. 432 p.
21. Nezhnov P.G., Khasan B.I. (eds.). Monitoring uchebno-predmetnykh kompetentsii v nachal'noi shkole [Monitoring of learning-subject specific competences in primary school]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2007. 112 p.
22. Moro M.I., Volkova S.I., Stepanova S.V. Matematika. 1 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uch-rezhenii: V dvukh chastyakh. Chast' 1. [Mathematics. 1 class. Textbook for educational institutions: In 2 parts. Part 1]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 127 p.
23. Pere-Klermon A.N. Rol' sotsial'nykh vzaimodeistvii v razvitiu intellekta detei [The role of social interactions in the development of children's intelligence]. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p. (In Russ.).
24. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo. Posobie dlya uchitelya. Ch.1: sodержanie, metodika i orga-nizatsiya zanyatii v nachal'noi shkole [Visual arts. Teacher's Guide. Part 1: the content, methods and organization of classes in elementary school]. Moscow: VLADOS, 1997. 48 p.
25. Repkin V.V. Nachal'nyi etap razvivayushchego obucheniya russkomu yazyku v srednei shkole. (Kontseptsiya i programma) [The initial stage of developing training to Russian in high school (The concept and program)]. Repkin V.V. (eds). Khar'kov-Tomsk: Peleng. 1992. 82 p.
26. Rubtsov V.V. V.V. Davydov – osnovatel' nauchnoi shkoly i direktor Psikhologicheskogo instituta RAO [the founder of the scientific school and the director of the Psychological Institute of RAS]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology], 2005, no. 2, pp. 17–29.
27. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developmental education: activity approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology], Moscow: MGPPU, 2008, pp. 367–386.
28. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatelnostny podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-isto-richeskaya psikhologiya i deyatelnostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence-active approach to the design and development of a new modular BPEP research Magistrates' «Cultural-historical psychology and activity approach in education»: the direction of training – Psycho-pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19. no. 3. pp. 127–142.
29. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) [The cultural-historical type of school (project of elaboration)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1996, no. 4, pp. 79–94.
30. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatelnostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [About the activity content of psychological-pedagogical preparation of modern teachers for the new school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology]. 2010, no. 4, pp. 62–68.
31. Sokolov V.L. Opyt diagnostiki analiza i refleksii kak universal'nykh uchebnykh deistvii [Experience in diagnosis of analysis and reflection as a universal educational actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 3, pp. 29–33.
32. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego (nachal'nogo) obrazovaniya [The Federal state educational standard of general (primary) education]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 32 p.
33. Tsukerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii. [Types of communication in learning]. Tomsk: Peleng. 1993. 268 p.
34. Chudinova E.V. Rabota s gipotezami detei v sisteme obucheniya El'konina – Davydova [Working with children's hypothesis in the education system of Elkonin – Davydov]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1998, no. 5, pp. 85–93.