

**Болгова Юлия Андреевна**

старший преподаватель

Пятигорский медико-фармацевтический институт (филиал)

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный

медицинский университет» Минздрава России

## **АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ОРГАНИЗАЦИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация:* в статье с психолого-педагогических позиций раскрываются философская основа трехфазности инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», лежащего в основе модульного обучения, для установления его теоретических основ; многоаспектность каждой фазы инвариантного конструкта «образ – анализ – действие»; доказываемость значимости каждого компонента при построении различных психолого-педагогических теорий; определяются дидактические предпосылки к организации модульного обучения, связанные с интерпретацией различных теорий, видов и разновидностей обучения.

*Ключевые слова:* инвариантный конструкт, фазы конструкта «образ – анализ – действие», теоретические основы, модульное обучение, психолого-педагогические предпосылки.

Философские основы модульного обучения заключаются в обосновании трехфазности инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», лежащего в основе модульного обучения (Г.С. Батищева, Э.В. Ильенкова, М.М. Бахтина, В.С. Библера и др.). Учеными – философами с позиции диалектической логики определено гносеологическое движение инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», являющегося основой создания модуля и познания любого объекта независимо от его специфики.

Остановимся на психологических предпосылках к организации модульного обучения, к которым относится обоснование образа как чувственного начала, смыслового моделирования и действия как сложного комплекса.

Образ как чувственное начало является первой фазой в структуре инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», который необходим для оптимальной связи смысла и действия. Игнорирование этой фазы в составе конструкта мешает созданию психологической установки на моделирование действия и лишает самой основы. В.П. Зинченко, определяя основу действия, считает «фундаментом индивидуального личного действия ощущения, их комплекс, свойства реактивности, чувственности» [7].

Другие психологи утверждают, что в основе любого действия лежит комплекс ощущений («чувственность»), а движение действия осуществляется от него через смысловые модели [4; 5; 15].

Справедливым является замечание А.В. Запорожец, что «действию предшествует социальный чувственный образ, и чтобы действие стало управляемым, оно должно быть ощущаемым» [6, с. 43].

Эту мысль поддерживает и продолжает В.П. Зинченко, определяя образ как целостное интегральное отражение действительности, в котором одновременно представлены следующие категории: пространство, движение, цвет, форма, функциями этих категорий ученый считает результат исполнительных актов [8, с. 60]. Пространственная структура образа, по его мнению, складывается в результате предметных действий субъекта благодаря преобразованию биодинамической ткани в чувственную ткань пространственного образа. Движение же, в конечном счете, В.П. Зинченко представляет в виде субстанции, каркаса образа [8, с. 60].

Верным, на наш взгляд, является психологическое положение о том, что образ, воплощаясь в действие, «погибает», чтобы затем возродиться в результате его завершения.

Именно поэтому многие психологи считают, что образы обладают свойством открытости, что чувственная ткань пространственного образа связана по своему происхождению с активным движением субъекта в окружающем мире. На основании их высказываний можно сделать вывод, что опережающий чувствен-

ный образ является первым этапом движения к действию, он нацелен на действие и крайне необходим.

Второй фазой инвариантного конструкта, лежащего в основе модульного обучения, является аналитическое моделирование действия на основе опережающего образа. Поиски подтверждения данного тезиса мы нашли в исследованиях Н.А. Бернштейна, который убежден в том, что «любое действие не повторяется, что всегда после него строится необходимая образная модель действия [2, с. 32]. Следовательно, действие осуществляется на основании внутренней мыслительной картины, которую необходимо запрограммировать, причем на различных уровнях модуля (от микромодуля до макромодуля предмета) [2, с. 32].

Д.А. Розенбаум, опираясь на результаты экспериментальных исследований о моделировании действия, считает, что в качестве программы для игрового действия должна быть использована система знаний по предметам. Выполнение программы осуществляется по принципу ветвистого дерева, то есть знание обретает статус предписаний высшего, среднего и низкого уровня для анализа действий на аналогичном уровне [14, с. 81]. Таким образом, психолог подтверждает необходимость программного моделирования действия в многоуровневой системе знаний.

Общепринятым мнением в психологии является то, что обучающийся, не овладевший инвариантным конструктом «образ – анализ – действие» на всех уровнях знания, не способен освоить личностные смыслы, определяющие его отношение к миру, реальной действительности. Помогает успешному решению этой проблемы осмысление понятия «действие», разработка которого связана с именами В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

По мнению Д.Б. Эльконина, «...действие является квинтэссенцией деятельностного подхода, и осуществляются в пространстве и времени созданного человеком предметного мира» [21, с. 21]. Поэтому оно предметное, а поскольку движения действия следуют не за пространственным, а за смысловым образом, то

оно еще и осмысленное [21, с. 21]. Ряд других психологов подтверждает взаимосвязь смысла и действия, считая, что действие есть следствие смысла [5; 16; 17].

В свое время А.А. Ухтомский задавался целью изучить и осмыслить действие, считая, что оно «связано со зрительным образом и своего рода «осязательной геометрией» модели действия, которая включает в себя потребностно-мотивационный, эмоционально-оценочный и понятийные компоненты» [18]. Такое действие психолог называл чувственно-предметным.

Свои мысли в понимании и определении действия высказывает В.П. Зинченко, который считает, что поле исследований действия является малоразличимым для педагогики и психологии [9, с. 111]. «Умное деяние», по его мнению, произрастает на поле действия, трансформируется в поступок, который является результатом и условием познания человеком самого себя для взаимодействия и отношения с другими людьми» [9, с. 111].

Таким образом, для модульного обучения действия представляются нам как нечто синтетическое относительно образа и аналитического моделирования.

Подводя итоги анализа психологических предпосылок к организации модульного обучения вслед за П.Д. Гордеевой, считаем, что «современная жизнь человека – это превращение образа во внутреннюю идеальную модель действия, а затем перевод во внешнее действие в предметном мире» [4, с. 24]. В данном выводе четко просматривается единство инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», заключающегося в том, что человек чувствами и мыслями движется к действию.

К дидактическим предпосылкам организации модульного обучения относится проблемное обучение (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.). Проблемное обучение как отдельный вид обучения доминировал в образовании в конце 60-х и все 1970-е годы прошлого столетия.

Сущность проблемного обучения В. Оконь видел в создании проблемных ситуаций и формулировании проблемных вопросов [13, с. 229].

М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др. считали, что основанием для проблемной ситуации и постановки проблем служили многообразные противоречия

умственной деятельности, возникающие в условиях проблемного обучения и являющиеся движущей силой умственного развития. Трудности разрешения обучающимися противоречий должны быть оптимальными, так как слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации [11; 12].

Проблемное обучение обеспечивает прочное усвоение основ наук, развивает познавательную самостоятельность и творческие способности студентов.

В качестве предпосылки значительным оказалось и направление в развитии дидактики, связанное с формированием у учащихся познавательного интереса.

По определению Г.И. Щукиной, «познавательный интерес является качеством личности человека, составляющим тот важнейший мотив учения, который лежит в основе положительного отношения учащихся к школе, к знаниям, который побуждает учиться с охотой, и связан с радостными переживаниями от умственного труда» [20, с. 44].

Итак, в целом показанная совокупность психолого-дидактических теорий дает возможность рассматривать их как предпосылки для создания теоретической основы модульного обучения.

### *Список литературы*

1. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М., 1989. – 143 с. – EDN ZHQOCZ
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М., 1976.
4. Гордеева П.Д. Экспериментальная психология исполнительного действия / П.Д. Гордеева. – М., 1995. – 321с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996. – С. 175–179. EDN YQOMCU
6. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец. – М., 1982. – 37 с.

7. Зинченко В.П. Функциональная структура действия / В.П. Зинченко. – М.: МГУ, 1982.
8. Зинченко В.П. Методологические вопросы психологии / В.П. Зинченко. – М., 1983. – 120 с.
9. Зинченко В.П. Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994. – 252 с.
10. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении / Л.Н. Ланда. – М., 1968. – 352 с.
11. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М., 1977. – 374 с.
12. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М., 1972.
13. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М., 1990. – 365 с. EDN SUSETZ
14. Розенбаум Д.А. Коллективная психология и управление движением / Д.А. Розенбаум. – М., 1990. – 94с.
15. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1959. – С. 253. EDN VXCCQA
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712с. EDN MBNCMQ
17. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М., 1998. – С. 120–127.
18. Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – СПб.: Питер, 2002. – 448с.
19. Шоган В.В. Модульный подход в обучении: дис. канд пед. наук / В.В. Шоган. – Ростов н/Д., 1997. – 173 с. EDN NLJWRH
20. Щукина Н.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Н.И. Щукина . – М., 1972. – 420 с.

21. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1978. – 304 с.