

Г.И. Вергелес, В.С. Конева

ДИДАКТИКА

**Учебное пособие для студентов
факультетов начального образования**

Издание второе, исправленное и дополненное

*Допущено
Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений, обучающихся
по направлению 540600 (050600) –
«Педагогика»*



Москва
«Высшая школа»
2006

УДК 377
ББК 74.202
ВЗ1

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф. *М.П. Воюшина*
(Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена);
канд. психол. наук, ст. научн. сотр. *Н.Н. Лобанова*
(Учебно-методический центр комитета образования Санкт-Петербурга)

Вергелес, Г.И.

ВЗ1 Дидактика: Учеб. пособие для студентов факультетов начального образования. 2-е изд., испр. и доп./ Г.И. Вергелес, В.С. Конева. — М.: Высшая школа, 2006. — 272 с.

ISBN 5-06-005396-2

Пособие содержит материал, позволяющий организовать самостоятельную работу студентов факультетов начального образования в процессе изучения курса дидактики, и включает тематическое содержание курса, списки основной и дополнительной литературы, указания, как работать с литературными источниками, тексты психолого-педагогических работ по каждой из тем, задания для самостоятельной работы, вопросы для самоконтроля, а также педагогические задачи, критерии оценки знаний и умений студентов по курсу.

Для студентов вузов и учителей начальных классов.

УДК 377
ББК 74.202

Учебное издание

Вергелес Галина Ивановна, **Конева** Валентина Сергеевна

ДИДАКТИКА

Учебное пособие для студентов факультетов начального образования

Редактор издательства *Е.Е. Каданцева* Художественный редактор *А.Ю. Войткевич*
Редактор *Г.Г. Барская* Компьютерная верстка *А.И. Мамаев*
Корректор *З.Ф. Юрескул*

Изд. № РЯ-478. Подп. в печать 20.12.05. Формат 60x88 1/16. Бум. офсетная. Гарнитура «Ньютон». Печать офсетная. Объем 16,62 усл. п. л. 17,12 усл. кр.-отт. Тираж 2000 экз. Заказ № 5888.

ФГУП «Издательство «Высшая школа», 127994, Москва, ГСП-4, Неглинная ул., д. 29/14.
Тел. (095) 200-04-56 <http://www.v-shkola.ru> E-mail: info@v-shkola.ru

Отдел реализации:
тел.: (095) 200-07-69, 200-59-39 факс: (095) 200-03-01 E-mail: sales@v-shkola.ru

Отпечатано в ОАО ордена «Знак Почета» «Смоленская областная типография им. В.И. Смирнова». 214000, г. Смоленск, пр-т им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-06-005396-2

© ФГУП «Издательство «Высшая школа», 2006

Оригинал-макет данного издания является собственностью издательства «Высшая школа», и его репродуцирование (воспроизведение) любым способом без согласия издательства запрещено.

ВВЕДЕНИЕ

Возникновение и функционирование системы непрерывного образования повышает требования к учительским кадрам, ставит перед ними новые, более сложные задачи, связанные с подготовкой подрастающего поколения к жизни в информационном обществе XXI века.

Создание в современных условиях больших, чем это было прежде, возможностей для проявления творчества учителя связано с предъявлением достаточно высоких требований к уровню его педагогической подготовки, поскольку творческая деятельность учителя возможна лишь на базе глубокого теоретического осмысления педагогических явлений.

Изучение курса дидактики — одного из разделов курса педагогики — даст возможность студентам освоить основные дидактические категории, психолого-педагогические особенности построения учебно-воспитательного процесса, поможет сформировать собственные педагогические взгляды, создаст основу для дальнейшего самообразования и совершенствования той реальной педагогической деятельности, в которую будет включен специалист.

Ознакомление студентов с научно-разработанными и нашедшими отражение в педагогической практике системами обучения расширит их представление о возможностях образовательного процесса, позволит увидеть необходимость целостного его построения.

Успешное овладение курсом дидактики предполагает большую самостоятельную работу студентов, значение которой в последние годы особенно возросло. Это обусловлено, во-первых, тем, что самостоятельная работа студентов наряду со слушанием лекций является основной, ведущей формой организации учебной работы в вузе. Во-вторых, в настоящее время, когда объем информации быстро возрастает, умение самостоятельно пополнять знания становится одной из важнейших характеристик подготовленности специалистов. В-третьих, овладение умением самостоятельно работать, приобретать знания имеет особое значение для студента педагогического вуза — будущего учителя, так как, лишь овладев данным умением, он сможет успешно формировать его у учащихся.

Задачей настоящего пособия является оказание помощи студентам при изучении одного из разделов курса «Теоретическая педагогика» — дидактики.

В пособии кратко раскрывается содержание каждой темы, включены вопросы, задания, выполнение которых будет способствовать

усвоению темы, вопросы для самоконтроля. В приложениях помещены тексты психолого-педагогических работ, изучение которых поможет овладеть содержанием курса, фрагменты уроков, построенных в русле развивающих систем обучения.

Изучение дидактики завершается экзаменом, поэтому в пособие включено описание особенностей построения экзаменационных билетов, критерии оценки знаний студентов по курсу дидактики.

Одни темы курса являются предметом рассмотрения в лекциях и на практических занятиях, другие — только в лекциях, третьи — изучаются самостоятельно. Самостоятельная работа студентов предполагает конспектирование, составление выписок, библиографических списков, тезисов, подготовку реферативных выступлений, написание рецензий и аннотаций, решение педагогических задач, анализ программ и учебников для начальных классов школы, анализ протоколов уроков, содержащихся в данном учебном пособии, и уроков, наблюдаемых студентами в процессе психолого-педагогического практикума, и т.п.

Для того чтобы качество различных видов самостоятельной работы было более высоким, ниже помещены указания к выполнению некоторых из них.

Конспектирование работ по отдельным темам курса

Слово *конспект* латинского происхождения, оно означает *обзор, изложение*. В правильно составленном конспекте выделено самое основное в изучаемом произведении, сосредоточено внимание на наиболее существенном, в кратких четких формулировках обобщены важнейшие теоретические положения. Хороший конспект можно составить только тогда, когда первоисточник полностью прочитан, а его основное содержание усвоено, когда выявлено соотношение отдельных частей текста и составлен план изучаемого произведения. Основные мысли автора конспектируемой работы должны излагаться не дословно, а своими словами. Это способствует более успешному овладению содержанием текста. При дословном приведении каких-либо положений следует указывать страницы цитируемого текста.

Внешнее оформление конспекта должно отвечать следующим требованиям: нужно указать фамилию и инициалы автора цитируемой работы, название работы, ее выходные данные (место издания, издательство, год), указать конспектируемые страницы; текст писать четко, разборчиво, оставляя большие поля, на которые выносятся пункты плана работы.

Составление выписок из работ по отдельным вопросам курса

Выписка – это дословная, точная запись определенного текста. Использование такой формы записи дает возможность выбрать материал на определенную тему. Требования к внешнему оформлению выписок такие же, как и к оформлению конспектов.

Составление тезисов

Тезисы представляют собой кратко сформулированные основные положения текста. В тезисах, как правило, не рассматривается фактический материал, который в тексте приводится для обоснования, доказательства или пояснения высказываемых положений.

Очевидно, что тезисы, как и конспект, могут быть правильно составлены лишь на основе предварительного изучения текста.

Написание аннотаций и рецензий на статьи

Аннотация – краткая характеристика содержания произведения, которая обычно дается в виде перечня главных вопросов. В аннотации могут быть отмечены и некоторые особенности произведения: время его появления, структура построения, указание на то, кому предназначена данная работа, и т.п.

Рецензия представляет собой критический анализ какого-либо произведения. В рецензии, как правило, отмечается актуальность работы, раскрывается ее структура, перечисляются основные вопросы, рассматриваемые в данной работе, указывается на ее практическую значимость. Рецензент высказывает свою точку зрения на излагаемую проблему, делает общий вывод о ценности рецензируемой работы, исходя из современных требований.

Составление библиографий по определенным темам курса

Подбирая литературу по теме, необходимо обратиться к имеющемуся в библиотеке систематическому каталогу, к последним в году номерам педагогических журналов («Начальная школа», «Педагогика», «Вопросы психологии» и т.п.), Интернету.

Оформляя библиографический список, необходимо все работы располагать в алфавитном порядке следования фамилий их авторов или названий сборников.

При описании каждой из работ следует указать фамилию и инициалы автора, название работы, ее выходные данные: место и год издания. В случае описания журнальных статей указываются автор, на-

звание статьи, название журнала, в котором помещена статья, год его издания и номер. В описание сборника статей следует включить фамилию его редактора.

Образцы описания литературных источников

Вергелес Г.И., Раев А.И. Творческие способности как предмет психолого-педагогического исследования//Младший школьник: формирование и развитие его личности: Сборник научных трудов/Под ред. Г.И. Вергелес. СПб., 2002.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000.

Новое педагогическое мышление/Под ред. А.В. Петровского. М., 1989.

Фомина Л.Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников// Начальная школа. 2003. № 10.

Подготовка реферативных сообщений

Реферат – краткое изложение в письменном виде или в форме публичного доклада содержания научного труда, литературы по теме. Различают две разновидности рефератов: передающие содержание одной книги, одного учения или научной проблемы и суммирующие данные нескольких источников по определенной теме.

Готовя реферативное сообщение, необходимо продумать не только содержание выступления (теоретический уровень, логичность, актуальность для решения проблем современной школы, убедительность примеров, собственное отношение к рассматриваемой проблеме), но и методику преподнесения его аудитории.

Рекомендуемая литература по курсу

1. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. Учебник для вузов. СПб., 2000.
2. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000.
4. Педагогика/Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1995 (Любое издание).
5. *Подласый И.П.* Педагогика. Книга 1. М., 2002.
6. *Ситаров В.А.* Дидактика. М., 2002.
7. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000.

Тема 1

ДИДАКТИКА

В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Структура дидактики. Системный характер дидактики как науки. Предмет дидактики как науки. Взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов структуры.

Основные источники развития дидактики как науки. Методы дидактических исследований.

Принципы дифференциации теории обучений (возрастной аспект, профессиональный, норма и патология).

Место дидактики в системе педагогических наук. Повышение роли дидактики в условиях непрерывного образования.

Рекомендуемая литература

1. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000. Раздел 1, глава 1.
2. *Ситаров В.А.* Дидактика. М., 2002. Главы 1, 6.
3. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Глава 6, § 5, § 6.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте программу наблюдения на уроке за деятельностью учителя и одного из учеников, направленную на формирование умения выполнять самостоятельную работу.
2. Сопоставьте определения предмета дидактики В. Оконя (приложение 1) и данные в учебниках, выделите признаки, характеризующие предмет дидактики.

Приложение 1

В. Оконь

ПРЕДМЕТ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Предметом дидактических исследований является всякая сознательная дидактическая деятельность, выражающаяся в процессах обучения, в их содержании, ходе, методах, средствах и организации, под-

чиненная поставленным целям. Этим предметом может быть широко понимаемая деятельность школ, а также других учреждений образования и просвещения как в одной, так и во многих странах, ее цели, программное содержание, работа учителей и учащихся, а также организационные и социальные формы и условия. Исследуя свой предмет, дидактика выполняет свойственную ей *познавательную функцию*. Рассматривая свой предмет с различных сторон, она открывает или только констатирует факты, прямо или косвенно с ней связанные, систематизирует и обобщает их, объясняет эти факты и устанавливает количественные и качественные зависимости между ними.

Одновременно дидактика выполняет *практическую*, т.е. утилитарную или служебную, *функцию* по отношению к общественной жизни. Выполняя ее, дидактика предоставляет педагогам (или другим лицам, занимающимся обучением и просветительской деятельностью) теоретические предпосылки и нормы, применение которых на практике повышает ее эффективность.

Имея в виду эти две функции дидактики, мы должны признать несправедливыми утверждения тех авторов, которые считают педагогику, а следовательно, и дидактику науками исключительно практическими или нормативными. Совершенно очевидно, что любая наука, лишенная познавательной функции, не может выполнять утилитарных функций, не открывая зависимостей, реально существующих в мире, не может помогать в практическом переустройстве существующего мира.

Предметом исследования дидактики являются факты, прямо или косвенно связанные с преподаванием и учением во всех их видах и формах. *Обучение*, т.е. *преподавание и учение*, является отдельной областью исследования по отношению к другим социальным явлениям. Если общественные науки исследуют общие закономерности развития общества (например, история, социология), или определенные формы человеческой деятельности (экономика, медицина), или результаты деятельности человека (языкознание, история искусства), то дидактику следовало бы отнести ко второй группе. Предметом ее исследований является определенная форма общественной деятельности, а именно *дидактическая деятельность*, имеющая целью обучение и переподготовку людей, применительно к изменяющимся историческим идеалам и социальным потребностям...

Дидактическая деятельность состоит из *действий* учителей и учеников. Эти действия вызывают определенные *последствия*: ра-

циональное обучение влечет за собой учение, в результате учения учащийся получает знания, умения и навыки, формирует свои убеждения, установки, мировоззрение и собственную систему ценностей. Иначе говоря, вызванное обучением (или самим предметом) учение приводит к различным изменениям в личности учащегося. Игнорирование этих изменений, особенно глубоких и устойчивых, при изучении действий учителей и учащихся привело бы к поверхностному рассмотрению фактов.

Типичный дидактический факт, интересующий в первую очередь исследователя, не может относиться только к деятельности учителя или к работе учащихся, или же к результатам их учения. Это факт, позволяющий установить определенную закономерность, проявляющуюся во всех трех действиях. Он раскрывает важные зависимости между *дидактическим поведением учителя* в определенных условиях, *поведением учащихся в ходе учения* и *изменениями*, которые произошли *в учащихся* под влиянием действий учителя и их собственной деятельности. Это зависимости главным образом между определенными действиями, содержанием, методами и средствами, а также условиями работы учителей и учащихся и результатами обучения и воспитания. Они имеют такой же объективный характер, как и закономерности, проявляющиеся в природе, их только значительно труднее исследовать и еще труднее измерить.

Принимая такое толкование факта в дидактических исследованиях, мы тем самым выражаем убеждение в том, что дидактика не является чисто описательной, а тем более чисто умозрительной наукой. Дидактика если и не является, то по крайней мере должна быть наукой, объясняющей причинно-следственные связи дидактических явлений, она должна исследовать закономерность этих явлений, а если удастся, то и законы обучения.

Выяснение причин дидактических явлений и проявляющихся в них зависимостей создает подходящие условия для выполнения утилитарных функций. И именно поэтому нормы деятельности учителя и учащегося, определенные из объективно установленных причинно-следственных зависимостей, имеют значительно большую ценность, нежели нормы, устанавливаемые субъективно, умозрительно или на основе неконтролируемого опыта...

(Введение в общую дидактику. М., 1990.
С. 10–12. Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. Верно ли утверждение, что предметом дидактики является учебная деятельность обучающихся? Почему вы так думаете?
2. Назовите этапы проведения дидактического исследования.
3. Вам необходимо изучить особенности учебной мотивации младших школьников. Какими методами дидактических исследований вы можете воспользоваться?
4. В чем смысл включения контрольных и экспериментальных классов в дидактическое исследование?
5. Согласны ли вы с утверждением, что в современных условиях значение дидактики возрастает? Почему?
6. Каков предмет дидактических исследований?
7. Приведите примеры использования различных методов дидактического исследования для изучения умений младших школьников работать с учебником, их отношения к домашней учебной работе.

Тема 2

ПРОБЛЕМА ЦЕЛОСТНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Философский, психологический и педагогический аспекты целостности в обучении. Проблема целеполагания в обучении. Единство социальных, психологических и педагогических целей. Демократизация и гуманизация современного обучения.

Учебный процесс как целостная структура. Единство целей, содержания, методов, организационных форм в учебном процессе. Возможности учебного процесса в овладении социальным опытом. Знания, умения и навыки как элементы социального опыта, их взаимосвязь в обучении. Классификация знаний, умений и навыков. Качество знаний, умений и навыков. Динамика их развития в обучении.

Рекомендуемая литература

1. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. Учебное пособие для вузов. СПб., 2000. Глава 2.
2. *Ситаров В.А.* Дидактика. М., 2002. Глава 4.
3. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Глава 6, §§ 5, 6.
4. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М, 1990. Раздел 2, глава 8.

Задания для самостоятельной работы

1. Прочитайте выдержки из «Закона Российской Федерации “Об образовании”» (приложение 2), сопоставьте их с целями обучения, выделенными дидактикой.
2. Прочитайте статью А.И. Раева (приложение 5) и выделите черты субъекта учебной деятельности. Составьте тезисы, выделяющие систему формирования младшего школьника как субъекта учебной деятельности.
3. Прочитайте тезисы Г.И. Вергелес (приложения 3, 4), сформулируйте 4–5 наиболее важных задач начального образования.
4. Составьте таблицу, сопоставив характерные особенности умений и навыков.

Приложение 2

ЗАКОН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ»

Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации.

Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права...

Принципы государственной политики в области образования (ст. 2)

Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

б) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

(Вестник образования. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования России. 1996, № 7.)

Приложение 3

Г.И. Вергелес

ОСМЫСЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОСНОВА ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

Латинский термин *культура* означает взращивание, выделывание, развитие, совершенствование чего-либо. Культура характеризует определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, является фактором регуляции хозяйственной деятельности, социальных отношений. По мнению К. Гиртца, культура представляет собой систему регулирующих механизмов, позволяющих управлять поведением людей.

Культура выступает предпосылкой и результатом образования. Очевидно, что общество предъявляет определенные требования к системе образования. Оно заинтересовано в том, чтобы достижения культуры в полной мере становились содержанием образования, ибо только в этом случае возможно поступательное развитие общества.

Любая система, в том числе и система образования, не может успешно существовать, развиваться, не включаясь в процесс модернизации. Модернизация по самой своей сути есть процесс такого изменения, совершенствования, которое отвечает современным требованиям, то есть система образования должна постоянно перестраиваться в соответствии с потребностями общества.

В эволюционно развивающемся обществе процессы модернизации в разных областях его жизни проходят постепенно и не становятся предметом особого внимания.

Иная ситуация сейчас в России, испытывающей дефицит высоко нравственных, профессионально компетентных, самостоятельных, творческих, инициативных людей, способных работать на благо Родины, создавать новое, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям.

Система начального образования должна внести свой вклад в воспитание такого человека, она будет отвечать требованиям сегодняшнего дня, успешно функционировать, если четко будут осознаны ее цели.

Личностно-ориентированное образование не может ограничиться лишь объективными (предметными) целями, связанными с овладением социальным опытом, познанием объективного мира, приобретением умений, которые дают возможность активно участвовать в его преобразовании. (Расширение круга изучаемых в начальной школе дисциплин за счет введения информатики и иностранного языка рассматривают в настоящее время как главное и единственное условие модернизации начального образования.) Однако сейчас важно реализовать личностные (субъективные) цели, предполагающие познание самого себя, формирование потребностей, мотивации, интересов, возможность самореализации, самосовершенствования.

Осмысление целей позволяет четко видеть конечный результат, те изменения, которые должны произойти с обучающимися. Итогом начального образования должен стать определенный уровень образованности, предполагающий:

- владение, оперирование ключевыми понятиями каждой из изучаемых дисциплин, базовыми умениями и навыками, формируемыми в образовательном процессе начальной школы на уровне нормативов, содержащихся в программе, государственном стандарте;
- способность применять полученные знания, умения и навыки не только в учебных, но и в жизненных ситуациях;
- владение основными мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация), приемами воображения, развития речи, наблюдательности;
- сформированность знаний о нравственных качествах, положительного отношения к ним, умений действовать в соответствии с нравственными нормами;
- развитие общих творческих способностей (гипотетичность, вариативность, перенос, импровизация);
- владение учебной деятельностью, наличие качеств, присущих субъекту учебной деятельности, готовность к самообразованию;
- сформированность новообразований данного возраста (произвольность, внутренний план действий, рефлексия, эмпатия).

Качество образования во многом обусловлено качеством личности учителя, готового принимать, осознавать, делать реальными

цели образования. Забота об учителе, повышение уровня его профессиональной компетентности, престиж учительского дела – залог успешности решения проблем модернизации образования.

(Материалы X Международной конференции «Ребенок в современном мире. Культура и детство», СПб., 2003. С. 231–234.)

Приложение 4

Г.И. Вергелес

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В XXI веке цели образования все в большей мере будут диктоваться потребностями развивающегося общества, а образование все более заметно влиять на уровень его развития, обуславливать экономический, нравственный и духовный потенциал общества.

Успешное функционирование системы образования, ее совершенствование, поступательное движение вперед возможно лишь на основе осмысления ранее накопленного, использования лучших достижений предшествующего века.

Уже в XX веке начальное образование стало элементом системы непрерывного образования, поэтому особенности развития образования в целом, без сомнения, будут проявляться и на первой его ступени.

Какие же потребности общества будут оказывать наибольшее влияние на развитие системы образования?

Во-первых, в новом веке общество будет заинтересовано в том, чтобы у каждого его члена имелась возможность развить и полностью раскрыть свои задатки и творческие способности как в целях самореализации, так и на благо страны.

Во-вторых, быстрая смена ведущих технологий повысит значимость общего образования, которое делает человека адаптивным, пластичным, способным адекватно приспосабливаться к быстро меняющимся социальным условиям. Возможность получения общего образования обеспечивается высоким уровнем знаний, умений и навыков, полученных в начальной школе, формированием учебной деятельности, потребности и готовности включиться в систему непрерывного образования.

В-третьих, конкурентоспособность экономики страны на мировом рынке в XXI веке будет обуславливаться достижениями в области передовых технологий, которые требуют обеспечения высококвалифицированными специалистами. Такие специалисты появятся только тогда, когда на всех этапах образования (в том числе и начальном) будет оптимальным соотношение поддерживающего (сохраняющего достигнутый уровень культуры) и инновационного (нацеленного на внесение нового, развитие учащихся) обучения. Подготовка высококвалифицированных специалистов в разных областях производства науки, культуры связана с созданием оптимальных условий для развития творческих способностей каждого ребенка. В XXI веке государство будет заботиться о том, чтобы для всех детей младшего школьного возраста были созданы равные, одинаково высокие условия обучения, чтобы была исключена внешняя дифференциация, возможная на более поздних ступенях обучения. Известно, что расширение и демократизация образования и общее повышение качества массового образования являются единственно надежным и устойчивым основанием, на котором можно строить обучение одаренных школьников. (Специалисты в области спорта давно установили, что существует тесная связь между шириной охвата, массовостью участия и уровнем достижений.)

В-четвертых, информатизация общества, предполагающая доступность информации для каждого его члена, неизбежно потребует информатизации образования, которая предусматривает не только обучение школьников как пользователей информационных систем, но и использование новых информационных технологий как средства обучения, средства управления учебной деятельностью учащихся. Бесспорно, что подобная работа в XXI веке будет начинаться уже в начальной школе.

Начальная школа XXI века – это школа, в которой ребенок чувствует себя комфортно, защищенно, школа, где нет перегрузок, где действительно заботятся о его здоровье и самочувствии, сглаживают ситуации разного старта, создают оптимальные условия для развития и формирования творческой личности, успешного перехода на следующую ступень непрерывного образования.

Очевидно, что в школе XXI века должен работать специалист, который одновременно может выступать и как психолог, способный умело осуществлять диагностику и прогнозирование развития ребенка, и как учитель, обладающий психологической культурой управления учебной деятельностью обучающихся, умеющий, сле-

дую заветам Я.А. Коменского, «учить всех всему легко и приятно», и как воспитатель, готовый формировать личность ребенка и его ценностную сферу, и как исследователь, предлагающий новые подходы, реализующий их на практике, обобщающий собственный опыт, критически оценивающий свои достижения.

Хочется надеяться, что эти задачи начального образования в XXI веке будет решать специалист с высшим образованием. В новом веке очевидная истина: чем младше ребенок, тем значимее уровень квалификации работающего с ним, — найдет, наконец, свое воплощение в жизнь. Общество в полной мере осознает важность начального образования как источника дальнейших успехов развития ребенка.

(Стратегия развития дошкольника и младшего школьника в XXI веке. Тезисы конференции. СПб., 2001. С. 64–66.)

Приложение 5

А.И. Раев

ТРЕБОВАНИЯ К ПОСТРОЕНИЮ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Система формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения, разрабатываемая авторами настоящего сборника на протяжении многих лет, отвечает целому ряду взаимосвязанных и обязательных требований.

Известно, что построение любой системы возможно только в том случае, если достаточно четко определяется такой обязательный ее компонент, как цель, для достижения которой создается соответствующая система. Причем чем сложнее система, чем более вероятностный характер носят ее составляющие компоненты, тем более четко, более полно должно быть определено и то, во имя чего и для чего разрабатывается определенная система. Это требование в полной мере относится к любым системам, направленным на развитие человека.

920240

Целью системы, о которой здесь идет речь, выступает субъект деятельности и поведения. Не претендуя на то, что наш подход к определению субъекта является всеобъемлющим и единственно возможным, мы не могли вести экспериментальную работу без подобного определения.

Как отмечалось в одной из предшествующих публикаций, под субъектом той или иной деятельности следует понимать человека, который имеет достаточно устойчивую возможность ставить и формулировать лично значимые и социально правомерные цели, к которым можно прийти в результате данной деятельности. Очень важным показателем субъектности является стремление и возможность делать прогноз тех результатов, которые будут достигаться на отдельных этапах и в итоге совершаемой деятельности. Не менее значимым показателем выступает и такой, как определение путей и способов деятельности, реализация которых обеспечит достижение поставленных целей. Конечно, основной, решающий показатель становления субъекта деятельности – это активность и успешность осуществления реальной деятельности. При этом, бесспорно, важно, чтобы субъект деятельности достаточно полно, четко осознавал изменения, происходящие с предметом деятельности и с самим действующим субъектом. Весьма важно также критически оценивать степень соответствия данных изменений поставленным целям, своевременно вносить необходимые коррективы в совершаемую деятельность и правильно оценивать их эффективность для успешного продвижения к поставленной цели.

Все перечисленные выше проявления, определяющие субъекта, должны носить не ситуативный, эпизодический характер, а выступать как достаточно устойчивое свойство личности человека...

На протяжении всей предшествующей истории человечества задача общества – при любой образовательной системе – состояла в том, чтобы обеспечить передачу и присвоение очередным поколением накопленного в процессе исторического развития социального опыта. Эта задача сохраняется и в наши дни и выступает в качестве общего, или первого, требования к той системе, о которой идет речь в данном издании.

Однако в современных условиях формирование и развитие субъекта деятельности и поведения будет протекать весьма различно в зависимости от того, насколько правильно и полно определяется структура социального опыта и, особенно, насколько верно выделяются именно те его компоненты, передача которых приобретает первостепенное значение.

Раскрывая смысл данного требования к построению системы формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения, важно иметь в виду, что в структуру социального опыта входят не только продукты деятельности, те материальные и духовные ценности, которые созданы человечеством, но и опыт осуществления самих деятельностей. Именно это требование было положено в основу целого ряда экспериментальных исследований, первоначально направленных на формирование умственных действий, а затем и учебной деятельности в целом.

Авторский коллектив данного сборника обратил внимание на возможность целенаправленного формирования таких процессов умственной деятельности, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и абстрагирование. Эти мыслительные процессы формировались в экспериментальном обучении как вполне определенные умственные действия, целенаправленное овладение которыми достигалось за счет реализации положений, предполагавших:

- формирование общих умственных действий на основе конкретных;
- единство фактического выполнения умственного действия и его вербального выражения;
- обучение самостоятельности в осуществлении действия на основе подражательности;
- постепенный переход от алгоритмических к эвристическим действиям за счет расширения области поиска решения, сокращения длины шага;
- единство в усвоении знаний и умственных действий, при котором знания выступают не только и не столько как цель, сколько как средство формирования операционных структур.

Проведенные исследования показали, что овладение анализом, синтезом, сравнением и т.п. как общими умственными действиями способствует формированию обучаемых как субъектов умственной деятельности, поскольку достигнутый уровень этой деятельности становится менее зависимым от определенной ситуации и содержания...

Предметом специального исследования явилось изучение учебной деятельности как одного из компонентов социального опыта. При этом было обращено внимание на то, что реально возможно формировать учебную деятельность на различных уровнях обобще-

ния. Овладение учебной деятельностью на наиболее высоком уровне позволяет выйти за рамки конкретного содержания, преодолеть зависимость от него, получить возможность постепенно становиться субъектом данной деятельности...

Таким образом, второе требование к построению системы формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения заключается в том, что в процессе овладения социальным опытом первостепенное значение приобретает овладение опытом осуществления различных видов деятельности, определенными программами поведения и, в первую очередь, речь должна идти об овладении учебной деятельностью, поскольку ставится задача формирования и развития младшего школьника как ее субъекта.

Как вытекает из самого определения субъекта деятельности и поведения, в итоге педагогических взаимодействий должны быть сформированы устойчивые свойства личности. Очевидно, что по отношению к младшему школьнику говорить о какой-либо завершенности подобного процесса не приходится. Однако это не означает невозможности первых шагов в этом направлении, тем более, что именно в этом возрасте совершается постепенный переход от объекта педагогического воздействия к субъекту деятельности и поведения.

Упомянутые выше исследования, в которых создавались условия для овладения учащимися общими умственными действиями, обеспечивали (в известной мере) и целенаправленное формирование умственной самостоятельности как развивающегося свойства личности младшего школьника. Такой подход и есть одно из реальных направлений становления субъекта деятельности. Причем решающее значение в этом отношении имеет овладение учебной деятельностью, за счет которой и удастся развивать особенности личности, обеспечивающие формирование ее субъективной готовности к осуществлению деятельности.

Изучая структуру и динамику развития нравственных убеждений, мы имели возможность определить, как зарождается и развивается нравственная самостоятельность личности. Действительно, если оказываются сформированными и принятыми личностью те или другие нравственные нормы, то человек приобретает определенную устойчивость в поведении. В этом случае все его действия оказываются не вынужденными, а естественными. Поведение, соответствующее нравственным убеждениям, можно предвидеть. Оно

выступает действительным показателем появления определенной нравственной самостоятельности как развивающегося свойства личности. Проведенные исследования показали, что успешность формирования особенностей, отличающих субъекта деятельности и поведения, требует длительного педагогического воздействия, характер которого в процессе обучения должен меняться, чтобы обеспечить постепенный переход от объекта педагогического воздействия к субъекту деятельности.

Возможность перехода от объекта педагогического воздействия к субъекту деятельности и поведения обеспечивается за счет формирования умственной и нравственной самостоятельности, а также за счет развития кодирования, прогнозирования и переноса как познавательных способностей, процесс становления которых совершается достаточно интенсивно с началом систематического школьного обучения.

Это положение выступает следующим, третьим, требованием к построению системы формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения.

Четвертым требованием к системе формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения является единство психолого-педагогических условий умственного и нравственного развития младших школьников.

Во второй половине XX века все более широкое распространение получила идея непрерывного образования. Очевидно, причиной возникновения подобной идеи являются все более высокие темпы развития человеческого общества. (Отметим, что главная причина особого внимания к такому компоненту социального опыта, как опыт различных видов деятельности и, в частности, учебной деятельности, заключается в том, что она стала ведущим видом деятельности не только по отношению к младшему школьному возрасту, но и для более поздних возрастных периодов.) Реализация этой идеи оказывается возможной, если каждый этап образования будет рассматриваться не изолированно, а как ступень единого процесса.

Это справедливо и по отношению к начальному этапу обучения. Актуальность и значимость формирования младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения состоит именно в том, чтобы в эти годы сформировать субъективную готовность к последующему самообразованию и самовоспитанию.

И, наконец, пятое требование к системе формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения заключается в том, что данная система должна строиться как ступень единого процесса непрерывного образования.

Сформулированные требования к построению системы формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения действительно обеспечивают достижение этой цели. Однако в проведенных исследованиях не все значимые в современных условиях компоненты социального опыта нашли одинаковое отражение. Авторский коллектив больше внимания уделил проблемам овладения такими компонентами социального опыта, которые способствовали становлению познавательных качеств субъекта. Однако не меньшее значение имеет и проблема отношения к деятельности, и проблема межличностных общений. Эти два аспекта и выделены как ведущие для последующих исследований.

(Система формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения. Сб. науч. трудов. СПб., 1995. С. 3–8. Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. Почему в современных условиях возникла необходимость рассмотрения объективных и субъективных аспектов целей образования?
2. Какие упражнения необходимо использовать для формирования умений, а какие – навыков?
3. Назовите элементы социального опыта.
4. Перечислите задачи начального обучения.
5. Верно ли утверждение, что умение, совершенствуясь, превращается в навык?
6. Назовите показатели, свидетельствующие о качестве сформированности умений и навыков.
7. Можно ли сказать, что превращение обучающегося в субъекта учебной деятельности реализует в полной мере субъективный аспект цели образования?

Тема 3

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Комплексный характер процесса обучения. Социально-психологические и педагогические требования к учебному процессу. Функции обучения.

Учебный процесс как процесс взаимодействия обучающего и обучаемого. Модели взаимосвязей в обучении. Диалектика перехода от педагогического воздействия к педагогическому взаимодействию. Понятие объекта и субъекта в обучении. Факторы, обеспечивающие эффективность обучения. Показатели эффективности учебного процесса.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Кунавцев А.В.* Деятельностный аспект процесса обучения//Педагогика. 2000. № 6.
2. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000. Раздел 1, глава 4.
3. *Подласый И.П.* Педагогика. М., 2002. Книга 1. Часть 2. Тема 1.
4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 10, § 4, глава 12, §§ 2, 4, 5.
5. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям//Избр. пед. соч. в 3-х т. М., 1979. Т. I. Гл. 2. Разд. «Учение – частица духовной жизни», «Дайте ребенку радость умственного труда».
6. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

Дополнительная

1. *Петрова В.Н.* Педагогическое сотрудничество, или когда нравится учиться и учить. М., 1999.
2. *Сенько Ю.В.* Учебный процесс – сотворчество педагога и учащегося//Педагогика. 1997. № 3.

Вопросы к теме

1. Общее понятие о процессе обучения. Комплексный подход к учебному процессу.

2. **Функции обучения.** Соотношение функций обучения.
3. **Взаимосвязь деятельности учителя и учащихся в учебном процессе.** Модели взаимосвязей в обучении. Понятие объекта и субъекта в обучении.
4. **Психолого-педагогический анализ учебного процесса.** Психологическая природа восприятия, осмысливания, запоминания и применения знаний. Учет особенностей этих процессов в деятельности учителя начальных классов.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе изучения комплексного подхода к учебному процессу по книге Г.И. Шукиной «Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе» докажите, что существует единство социального, психологического и педагогического в учебном процессе (приложение 6).
2. Сопоставьте взгляды Г.И. Шукиной и И.Я. Лернера (приложения 6, 7) на проблему воспитания и развития в процессе обучения.
3. Используя материал приложения 8, выделите виды знаний, формирующихся в процессе обучения младших школьников.
4. Подготовьтесь к анализу протокола урока по природоведению (приложение 11) по следующим направлениям:
 - Что стало с предметом восприятия на уроке? Как в каждом конкретном случае было организовано восприятие?
 - Что сделал учитель для того, чтобы успешно протекал процесс осмысливания учебного материала? Приведите конкретные примеры.
 - Какой вид (виды) запоминания имел место на уроке? Что делал учитель для того, чтобы учащиеся запомнили учебный материал?
 - Какие виды применения знаний имели место на уроке? В каких формах осуществлялось применение знаний учащимися?
 - Формирование каких видов знаний, умений и навыков осуществлялось на уроке?
 - Как вы оцениваете (укажите достижения и недостатки) организацию деятельности учащихся, направленную на восприятие, осмысливание, запоминание и применение знаний?
5. Составьте план работы учителя по формированию у младших школьников умений успешного запоминания.

6. Докажите, что реализация положений, предложенных В.И. Водозовым, поможет младшим школьникам более эффективно овладеть знаниями, умениями, навыками (приложение 9).
7. Приведите примеры построения учебного процесса, когда ребенок является объектом (субъектом) учебной деятельности (используйте приложение 10).
8. Каким образом должна строиться работа учителя, чтобы младший школьник постепенно переходил от позиции объекта к позиции субъекта учебной деятельности?

Приложение 6

Г.И. Щукина

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

...В чем же состоит комплексный подход к учебному процессу? Не ожидая накопления специальных педагогических исследований, опираясь на предшествующий опыт, учитывая современную передовую практику, можно предположить, что осуществление его состоит из единства нескольких существенных параметров...

1. В первую очередь учебный процесс должен представлять собой нерасторжимое **единство социального, психологического и педагогического**. В обучении подрастающих поколений сегодня решаются перспективы развития нашего общества.

...Быстрое обновление и старение научной информации требует от школы выпускать не только образованного человека, но и подготовленного к самообразованию.

Особенности новых поколений создают необходимость уже на школьной скамье формировать активную позицию учащихся в овладении знаниями, их моральную и общественную позицию в любой деятельности, в общении с людьми, в поведении в целом.

Социальное назначение обучения в современной школе должно быть отчетливым и ясным не только каждому учителю, но и учащимся в пределах доступности этой идеи определенным возрастам.

Психологический аспект учебного процесса состоит в том, чтобы максимально приблизить общественную цель обучения к каждому ученику. Опираясь на возрастные возможности школьника, прокладывать дорогу новым концепциям. Знать индивидуальные особен-

ности ученика и класс как психологическое единство: его общественную, моральную направленность, его познавательный потенциал, его запросы и интересы, чтобы психологически прицельно организовывать деятельность, выдвигать посильные, но не облегченные, а скорее сложные задачи, требующие волевого напряжения в преодолении трудностей, развития самостоятельного и творческого начала в познании.

Педагогический аспект обучения в этом единстве объединяет социальное и психологическое. Он подчиняет учебный процесс социальным целям, реализует соответствие педагогических результатов общественному назначению, осуществляет построение учебного процесса на основе новейших данных психологической науки, систематически и постоянно приоткрывает зону ближайшего развития учащихся, поднимает их на новые и новые уровни обобщения через усложнение познавательной деятельности, опирается на единство эмоционального и рационального в их познании. Педагогический процесс отыскивает и внедряет новые пути обучения, совершенствует деятельность учителя, поднимает, обобщает данные педагогической науки и передового опыта.

Единство социального, психологического и педагогического в учебном процессе — одно из важнейших направлений комплексного подхода.

2. Другим параметром комплексного подхода является **единство всех функций обучения** (образовательной, развивающей, воспитывающей), обеспечивающее наиболее полное решение социальных и психолого-педагогических задач.

Образовательная функция учебного процесса определяет конечную цель обучения: школа готовит к жизни и труду образованного современного человека не только с широким научным кругозором, но и со сформированными стремлениями и умениями пополнять свои знания, заниматься самообразованием, следить за развитием и обогащением научных изысканий, преобразованием общественной практики посредством науки. Назначение же этой функции в учебном процессе в том, чтобы анализировать предметное содержание, данное программой, для восприятия, осознания, его «присвоения» учащимися данного возраста, данного класса. Главное состоит в педагогически ценной организации познавательной деятельности самих учащихся. Для этого важно, чтобы:

- все предметные действия учащихся били в цель последовательно, распределялись в соответствии с логикой учебного предмета;

- предлагаемые задачи были предельно ясны по своему назначению не только учителю, но и каждому ученику;
- к решению поставленных задач побуждались внутренние стремления самих учащихся;
- способы, которыми владеют учащиеся, были адекватны требованиям и содержанию задачи;
- весь процесс предметного действия, каждый познавательный акт был бы прослежен и прокорректирован в случае необходимости;
- результат был основательно рассмотрен и школьник получил бы либо полное удовлетворение от затраты своих сил и умственного напряжения, либо, в случаях неудач, открыл для себя перспективы их преодоления.

Развивающая функция состоит в том, чтобы добиться эффекта развития учащихся в их познавательной деятельности, чтобы в движении знаний, в развитии учащихся происходили бы изменения, чтобы решение задач, совершение предметных действий не оставляло их на прежнем уровне. Эта функция предусматривает необходимость открывать перспективы развития учащихся, совершать постоянное усложнение их деятельности, снимать противоречия между более сложной задачей и прежними способами ее решения, чтобы подтягивать операционную основу деятельности к новому уровню требований, вновь ставить школьника перед необходимостью овладеть еще более сложными умениями.

Практически это означает, что, открывая перспективы развития учащихся, учитель ставит перед ними такие задачи, которые они еще никогда не решали, вместе с учениками обсуждает возможные пути их решения, сотрудничает с ними, чтобы подвести их к более сложным действиям, а затем дает целую серию аналогичных заданий, чтобы сформировать их самостоятельные действия. Эта функция в единстве (и только в единстве) с образовательной и переводит школьников с одной ступени освоения знаний на другую. В этом комплексе и формируются активно самостоятельные силы учащихся.

Формирование личности в учебном процессе сопряжено с развитием всех познавательных процессов школьника, в первую очередь – его мышления, что достигается подведением учащихся к более сложным уровням обобщения, к овладению их многообразными логическими операциями, к переводу их с формально-логических форм мышления к мышлению диалектическому. Речевое раз-

витие школьника в учебном процессе также совершается под целенаправленным влиянием развивающей функции. Обогащение словарного запаса, терминологического научного состава, структуры речевых форм, усложнение семантических и коммуникативных функций речи, ее экспрессивности происходит неуклонно и непрерывно благодаря движению познания в различных областях научных знаний, благодаря специальным упражнениям и творческим задачам, которые встают на пути учения.

В учебном процессе происходит развитие сенсорной и двигательной сферы школьника в единстве с другими процессами и при совершении особых практических действий.

Интеллектуальное, волевое, эмоциональное развитие учащихся в учебном процессе находится в прямой зависимости от характера той деятельности, которая организуется в познавательных целях. В сложной деятельности, требующей поиска различных путей решения, выхода из необычной, сложной ситуации, требующей игры воображения, активного использования прежнего опыта в целях создания новых решений, в деятельности, завершающейся успехом, развитие происходит интенсивней, радостней для самого ученика.

Развивающая функция осложнена тем, что коррекция внешних процессов деятельности учащихся непременно требует того, чтобы проникать во внутренние процессы сознания, в механизмы интериоризации и экстерииоризации, чтобы на этой основе моделировать новые учебные действия с расчетом на полный их эффект и для образования и для развития учащихся...

Вместе с тем не менее важно видеть, на какие новые действия ученик становится способным, уже решив, уже освоив данную задачу, уже проделав данное учебное действие.

Воспитывающая функция обучения в единстве с образовательной и развивающей — неотъемлемый компонент комплексного подхода к обучению. В этой области уже накоплен значительный опыт. Слить обучение и воспитание в единый поток — этот призыв нашел свое реальное преломление и в формировании мировоззрения учащихся, и в нравственном просвещении их на уроках, и в создании благоприятной атмосферы учебного процесса (дисциплины, организованности, деловитости). Но актуализация идейно-нравственного и трудового воспитания не только требует знаний учащихся, она должна быть обеспечена их активной познавательной и практической деятельностью, входить органично в предметные действия, в самостоятельный учебный труд учащихся. Это может осуществ-

вляться тогда, когда дети несут в жизнь знания, полученные на уроках, а добытое в практической общественной деятельности несут на урок, обогащают учение тем, что усвоено ими в общественной деятельности, в труде, полезном обществу, человеку.

В этом смысле и создание благожелательной атмосферы учения – взаимопомощь, дружеская поддержка товарища и помощь учителя – является в воспитательном комплексе необходимой составной частью.

О создании подлинно коллективных, деловых, гуманистических отношений в учебном процессе, о возможности формирования общественной и нравственной направленности школьников сейчас уже есть ряд исследований.

3. Следующий аспект комплексного подхода в обучении – **единство всех компонентов учебного процесса: целей, содержания, методов и организации обучения**. Все указанное выше: и единство социального, психологического и педагогического, и единство функций обучения – реализуются в учебном процессе, от этого зависит практическое преломление комплексного подхода к обучению.

Готовясь к уроку, учитель стремится в известной мере предвидеть условия, в которых будет проходить урок, отбирает содержание с ориентиром на его современное рассмотрение, ставит задачи в соответствии с уровнем подготовки и развития учащихся, в построении урока предусматривает продуктивное использование времени, завершенность урока.

Однако в целях комплексного охвата всех параметров, всех компонентов процесса обучения сегодня этого недостаточно. Вопрос состоит в том, чтобы рассматривать обучение как процесс формирования личности, нужной современному обществу, в самых разнообразных связях и зависимостях. Эти связи и зависимости обнаруживают себя в единой, целенаправленной, организованной системе, какой является учебный процесс в целом, в каждом уроке как единице этого целого и в каждом отдельном компоненте, из которых складывается учебный процесс и которые выражены на любом уроке – в содержании образования, в методах и организации учебного процесса, деятельности учащихся.

(Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М, 1979. С. 64–71. *Текст дан в сокращении.*)

Приложение 7

И.Я. Лернер

ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Развитие как процесс мы обозначим как становление готовности человека к самостоятельной организации своей деятельности в соответствии с возникшими или поставленными задачами разного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее усвоенных. Такое определение делает акцент на самоорганизации личности своей деятельности, в первую очередь интеллектуальной, и дает возможность измерять развитие сложностью задач, которая имеет свои критерии.

Чем шире объем знаний и умений, которыми человек может оперировать в новых ситуациях, чем глубже и сложнее проблемы, для решения которых он в состоянии наметить более или менее правильные пути, тем выше уровень развития человека.

Разные авторы выделяют различные признаки развития: способность индивида к движению от абстрактного к конкретному и обратно, дисциплинированность мышления (П.П. Блонский); обучаемость, т.е. способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская); сочетание системности и динамичности знаний, т.е. умения их применять в разнообразных условиях (Ю.А. Самарин); перенос приемов умственной деятельности (Е.Н. Кабанова-Меллер); «чувственный опыт, познание сущности явлений, решение практических задач, связанных с материальным воздействием на окружающее»; теоретическое мышление, в том числе способность к «внутреннему плану действий» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); фонд оперативных знаний и обучаемость, включающая ряд качеств ума (З.И. Калмыкова). В целом речь идет о развитии восприятия, памяти, наблюдательности, мышления, речи, воображения в ходе обучения знаниям и умениям. Вместе с тем признается, что не всякое обучение знаниям и действиям приводит к развитию (тем более высокому). Развивает только такое обучение, которое уделяет значительное место самостоятельной работе учащихся, особым методам обучения, учитывающим как содержание, так и операции с ним. При анализе изложенного возникают некоторые трудности. Так неясно, относят ли все авторы операции со знаниями к содержанию образования, которому обучают? Всегда ли операции по усвоению знаний содей-

ствуют развитию, и в чем оно состоит в этом случае? В чем состоит содержание развитости личности и как соотносится оно с содержанием знаний и содержанием оперирования этими знаниями? Чем обусловлен уровень этих операций и развитости?

В свете излагаемой дидактической концепции представляется возможным следующее построение идей, включающих и ответы на некоторые из поставленных вопросов. Напомним прежде всего, что в нашем понимании содержание образования – это система знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-чувственного отношения к миру, которой должен овладеть человек. Каждый из этих элементов содержания, связанный с другими, вместе с тем отличается специфическим содержанием, особыми функциями в формировании личности способом усвоения.

Этот исходный пункт и обуславливает дальнейшее изложение. Обучение имеет в виду обеспечить усвоение не только знаний и способов деятельности. Обучение знаниям и предусмотренным программой умениям и навыкам может и должно сопровождаться таким же обучением интеллектуальным, познавательным структурам, которые и составляют содержание умственного развития. Обучение умственным действиям или приемам умственной деятельности может осуществляться непосредственно на программном содержании. Если же это невыполнимо, то привлекается специальный учебный материал, т.е. решаются учебные задачи, усвоение которых позволяет затем обратиться к основному предметному содержанию, к основным знаниям. В том и другом случае речь идет об обучении.

Усвоение знаний любой структуры научает не только самой информации, заложенной в знаниях, но и части тех операций, которые важны для усвоения структуры. Знания, построенные в виде умозаключения, постепенно эмпирически научают структуре умозаключения. Когда учитель раскрывает эту структуру в явном виде, у учащихся создается ориентировочная основа действия. Неоднократное вариативное воспроизведение умозаключений формирует обобщенное умение и готовность к переносу. Так же обстоит дело с обобщением, абстрагированием, сравнением и другими умственными действиями. Но научение этим способам умственной деятельности, как и обобщенным познавательным действиям (читать карту и обобщать ее данные, строить план рассказа и т.д.), недостаточно для обеспечения умственного развития. Последнее предполагает усвоение структур творческой деятельности, позволяющих вы-

ходить за рамки усвоенных стереотипов. Иначе говоря, возможно обучение и творческой деятельности, ее познавательным структурам. Оно осуществляется на программном предметном содержании, а при необходимости – на специально построенных учебных задачах. Усваивая опыт творческой деятельности, характерные для нее процедуры, учащиеся приобретают способность видоизменять те стереотипы мышления, которым их научили, прививая навыки и умения, учатся отказываться от них, конструировать новые подходы к осмыслению ранее усвоенного или нового содержания.

Тем самым обучение знаниям, регламентированным способам деятельности и творческой деятельности в совокупности обеспечивает умственное развитие. Содержание изучаемого, включающее и опыт создания нового, составляет и содержание интеллектуального развития.

Развитый человек – это человек, успешно обученный всем указанным элементам содержания образования.

Сама проблема соотношения обучения и развития возникла и сохраняется при ином понимании содержания образования. Исторически проблема соотношения обучения и развития появилась тогда, когда обучали только знаниям и способам деятельности; об умственном развитии как об особой задаче не было и речи. В последней трети XIX века, когда буржуазное общество в связи с быстро изменяющимся темпом социального развития стало интенсивно нуждаться в том, чтобы школа обеспечивала избранной части молодежи определенный уровень творческого развития, обучение готовым знаниям и умениям перестало удовлетворять его. Тогда-то и возникли проблема соотношения обучения и развития, идея исследовательского метода и т.д.

При современной модели школы умственно развитый человек – знающий, умеющий и творчески подготовленный человек. Недостаточная развитость есть одновременно и недостаточная обученность знаниям, умениям и опыту творческой деятельности. Как обучение знаниям и умениям – необходимая предпосылка интеллектуального развития, так последнее – условие более высокого уровня усвоения знаний и умений. Это понятия взаимозависимые, подобно тому как тесно взаимосвязаны стоящие за ними явления. Содержательное и формальное образование, таким образом, сливаются, представляют собой единое целое.

Что касается уровня обучения или развития, то он обеспечивается сложностью тех познавательных структур, которые требуются

знаниями, сложностью тех проблем, которые способен ставить и решать обучающийся. Проблемы, предъявленные ученику для решения, являются не методом, а формой выражения содержания творческой деятельности, опыт которой ученик должен усвоить в ходе решения хотя бы частично.

Таким образом, критерием развития, видимо, являются фонд знаний и способов деятельности, которым владеет субъект, и степень сложности проблем, которые он может решить самостоятельно. В умственной области это означает овладение множеством обобщенных умственных умений и способность переносить их в различные ситуации, в том числе отдаленно и опосредованно, а также создавать новые способы деятельности в зависимости от характера проблем. Этот же критерий в области физического развития выражается в фонде разносторонних физических возможностей и способности субъекта успешно формировать в себе новые возможности.

Несколько сложнее вопрос о соотношении обучения и воспитания. Прежде всего неоднозначно определение воспитания.

Известно, что в педагогической литературе различают воспитание в широком и узком смысле. Воспитание в широком смысле включает обучение, т.е. имеет в виду весь процесс формирования личности обществом, в том числе школой. Воспитание в узком смысле предполагает формирование мировоззрения личности, ее нравственных и эстетических устоев, физического состояния. В свете этих определений воспитывающее обучение понимается как связь между обучением и формированием личности ученика.

В указанных определениях обучение либо включается в воспитание как составная часть, либо отделяется от воспитания как другого явления, с которым у него сохраняются определенные связи. Эти определения последовательно рождены трактовкой обучения только как обучения знаниям и умениям. Независимо от широты определений воспитания нетрудно заметить общее между воспитанием и обучением в употребляемом их смысле.

Обучение имеет в виду научение некоторому содержанию, а тем самым формирует свойства личности. Знающий человек, умеющий человек – это характеристика качеств личности. Кроме того, обучение знаниям и способам деятельности формирует также, при их значимости для человека, его определенные нравственные, волевые и эстетические характеристики. Следовательно, обучение есть вместе с тем и определенное воспитание. Точно так же воспитание в любом его смысле означает формирование не только свойств лич-

ности, но и знаний, умений. Формирование мировоззрения, нравственных устоев предполагает обучение мировоззренческим знаниям, знаниям об общественных нормах нравственности, умениям этими знаниями пользоваться, принимать их как лично значимые ценности. Но для того чтобы достигнуть последнего, нужно развивать у учащихся эмоциональное восприятие этих знаний и норм, вызвать у них потребность в мировоззрении и должном нравственном поведении. То же относится и к эстетическому воспитанию — оно предполагает информацию об эстетических явлениях, умение воспринимать эстетическое, творить его и принимать как личную ценность.

Отмеченная общность толкований понятия «воспитание» особенно видна на примере трудового и физического воспитания, где оно заметно совпадает с обучением «в узком смысле». Трудовое и физическое воспитание требуют знаний о действиях, навыков и умений реализовать эти знания, готовности эти умения творчески преобразовать и, наконец, интереса и любви к труду и спорту.

Становится очевидным, что при любом толковании обучения и воспитания они содержат сходные черты и элементы. Все сводится к тому содержанию, которое передается учащимся для активного усвоения. Естественной основой различия обучения и воспитания является то, что в одном случае делается акцент на знаниях и способах деятельности, а в другом — на формировании личной значимости социальных ценностей, эмоционального к ним отношения. Проблема соотношения обучения и воспитания и становится оправданной, если понимать под воспитанием формирование эмоционального, ценностного отношения к разным сферам действительности (в первую очередь к мировоззрению, нравственным нормам и идейно-политическим взглядам) как к потребности, к лично значимому. Иными словами, это проблема соотношения между разными элементами содержания образования и способами обучения им. Следовательно, вопрос должен стоять не о соотношении обучения вообще и воспитания вообще, а о соотношении обучения определенному содержанию и воспитания в процессе этого обучения. Рассматривая это соотношение, мы будем иметь в виду целенаправленное воспитание в школе, как и обучение, осуществляемое ею...

(Процесс обучения и его закономерности. Серия «Педагогика и психология». М., 1980. № 3. С.70–78.)

Приложение 8

М.Н. Скаткин

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕГО И ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О каких же видах знаний идет речь? В программах, учебниках и в самом учебном процессе должны быть предусмотрены:

- основные понятия и термины, без которых нельзя понять ни один текст, ни одного элемента знаний. Это в равной мере относится как к понятиям естественного языка, отражающего повседневную действительность, так и к научным понятиям;
- факты повседневной действительности и науки. Без знания фактов нельзя понять законы науки, без них невозможны убеждения, без них нельзя доказывать и отстаивать свои идеи;
- основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
- теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о связях между законами и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области;
- знания о способах деятельности, методах познания и истории получения знания, истории науки;
- оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в <...> обществе.

Все виды знаний отличаются друг от друга тем, что они играют различную роль в выполнении знаниями своих функций в обучении и воспитании, требуют различной организации знаний и различных приемов обучения.

(Дидактика средней школы. М., 1982. С. 104.)

Приложение 9

В.И. Водовозов

ПРЕДМЕТЫ ОБУЧЕНИЯ В НАРОДНОЙ ШКОЛЕ

...1. Мы знаем, что ребенок приобретает представления и понятия лишь после того, как предмет разносторонне действовал на его *чувства*. Следовательно, при всяком объяснении предмета нужно обращаться к чувствам ребенка: преподавание должно быть *наглядное* в обширном значении этого слова, то есть вы не только показываете ребенку предмет, но и даете, где нужно, осязать его, действуете и на слух, и на обоняние, и на вкус.

2. Ребенок имеет понятие лишь *о том, что он видел и наблюдал*, и только лишь *постепенно*, через скопление новых наблюдений, переходит к новым понятиям. Следовательно, в преподавании прежде всего нужно *иметь в виду то, и начинать с того, что ребенок знает*, что он твердо усвоил путем впечатлений, какие давала ему окружающая жизнь. Иначе говоря, надо начинать с *ближайшего, известного, вполне доступного* ребенку.

3. Первые понятия, самостоятельно ребенком усвоенные, очень живы, потому что достались ему после разнообразных и много раз повторявшихся впечатлений. Но, с другой стороны, эти понятия тесно ограничены кругом доступных ему наблюдений. Кроме того, они могли быть составлены с помощью ложных суждений и умозаключений, каковы, например, верования в приметы, понятия о домовых, о леших, о ведьмах и проч. Следовательно, всегда держась уже известного, близкого ребенку, *необходимо эти понятия разьяснить, расширить, дать им правильное направление*.

4. При этом прояснении и расширении понятий, однако, надо помнить о той постепенности, с какою ребенок переходит от отдельных представлений к общим и отсюда к понятиям. Между тем всякое понятие может наполняться и расширяться до бесконечности. Вот и важно знать, *что в данную минуту может усвоить ребенок* при том запасе представлений, которые он уже имеет: каким путем впечатлений (то есть показывая предмет) можно дать ему новые представления, как постепенно восходить от простых понятий к более сложным, от легких суждений и умозаключений к более трудным, требующим большого умственного напряжения, — вообще от *близкого к отдаленному, от известного к неизвестному, от наглядного к более отвлеченному*. Главное искусство преподавателя и заключа-

ется в уме с точностью определить, разграничить, построить *эти ступени*, по которым можно вести учащегося все к более широкому кругу представлений и понятий. Сообразуясь со степенью развития учеников и с временем, данным в его распоряжение, он тут определяет *крайний предел знаний* и в этом очерченном кругу делает и *искусный выбор предметов*, объяснение которых и существенно необходимо для учащихся, и вполне доступно их пониманию. Так, на вопрос: отчего летом тепло? — он на первый раз скажет только, что солнце больше греет, так как летний день гораздо дольше: это знают все дети. Потом он обратит внимание и на то, что солнце летом поднимается выше на небе и бьет более прямыми лучами, а прямой и косой луч он объяснит по тени: тень короче, значит, луч прямее; тень длиннее — лучи солнца падают косее. Оттого и вечером солнце меньше греет, так как лучи его падают косо. Для наглядности он подержит зажженную лучину над рукою и в стороне: над рукою она будет греть больше.

5. Понятия, суждения и умозаключения выражаются речью. Если мы хорошо понимаем предмет, то можем и выразить свои понятия ясною речью, и наоборот, только при полной ясности речи другие могут понимать нас... Вместе с пробуждением первых понятий в ребенке уже является потребность выражать их словами... Слово есть *слуховое обозначение понятия* через звуки, которые способен произносить наш орган языка. Через содействие слуха мы можем быстро передавать другим свои понятия и сами узнавать чужие мысли, приобретать всякие сведения. Слух вместе с языком становится могучим орудием нашего образования. Поэтому и очень важно развивать его, *упражняя также в усвоении новых слов и речений*. Дети часто не понимают слышанного только потому, что их орган слуха не довольно развит в этом отношении: они или не довольно часто слушали какое-нибудь слово, или оно странно звучит им в каком-нибудь новом окончании, новом соединении с другим словом, а мы знаем, что только при частом повторении известного впечатления рождается ясное представление. Прежде чем узнать, понимают ли дети сказанное, надо спросить, *слышали ли они так, как следует*. Поэтому преподавателю никогда не мешает *повторить* и вопрос, заданный детям, и свое объяснение. С другой стороны, приучая детей говорить, надо заботиться, чтобы они правильно относили слова к тем понятиям, которые этими словами означаются. Иногда ребенок и хорошо понимает предмет и знает урок, да не умеет выразиться или придает свое особенное значение словам, в каком они

не употребляются, — говоря проще, дети не умеют употреблять слов, пользоваться своим знанием языка. Поэтому необходимо также, помимо упражнения слуха, исправлять детский язык, *обогащать детскую память новыми словами и выражениями*. С хорошо усвоенным выражением живее запечатлевается и новое понятие. Однако здесь следует обратить внимание на одно важное обстоятельство. Надо помнить, что слова все-таки не более как звуки, возбуждающие в уме нашем известные понятия, или, если можно так выразиться, слуховые знаки понятий. Следовательно, если готового понятия нет в голове, то его не возбудишь словом... Значит, *объясняя предмет словом*, мы должны обращаться к таким *понятиям, которые уже известны детям, и употреблять слова вполне им понятные*, то есть такие, какие они сами могли бы употребить при выражении ясно усвоенного понятия...

(Учителю начальной школы. Составители Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова. М., 1964. С. 56–58. Текст дан в сокращении.)

Приложение 10

А.И. Раев

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

...Общепризнанным является положение, согласно которому необходима единая совместная деятельность педагога и учащегося, предполагающая активность того и другого. При полном разделении этого мнения следует сказать, что в реальной действительности учащийся далеко не всегда не только не занимает позицию активного участника, но и не выступает в роли объекта педагогического воздействия...

Если рассуждать формально, то любой учащийся, включенный в учебно-воспитательный процесс, оказывается объектом педагогического воздействия. Однако, если подходить к решению вопроса по существу, то учащегося целесообразно рассматривать в качестве действительного объекта педагогического воздействия только в том случае, когда под влиянием этого воздействия он претерпевает изменения, соответствующие целям данного педагогического воздействия. Подобные изменения могут быть более или менее за-

метными и устойчивыми, они могут относиться к объему и качеству знаний, совершенствованию умений и навыков, перестройке отношений или изменению оценок и т.д. Обязательно во всех случаях должно быть соответствие происходящих изменений целям педагогического воздействия.

На начальных этапах обучения особенно важно иметь в виду только что высказанные соображения. Младший школьник лишь постепенно становится объектом педагогического воздействия (достаточно вспомнить такой общеизвестный пример: на первых уроках дети не воспринимают вопросы учителя к классу как относящиеся к каждому из них).

При неблагоприятных условиях развитие младшего школьника в соответствии с целями обучения и воспитания может задержаться, и он окажется действительным объектом педагогического воздействия лишь на более поздних ступенях...

Именно потому, что внешнее воздействие определяет психические особенности человека не непосредственно, а преломляясь через его деятельность, в которой выражено активное начало личности, понятие «субъект» не только выражает познавательное отношение человека к действительности, но и подчеркивает возможность его инициативы, самостоятельности...

Иначе говоря, мы будем считать, что учащийся становится субъектом педагогического воздействия в той мере, в какой для него оказывается возможным проявлять активность, самостоятельность, осознавать свое место в едином учебно-воспитательном процессе. Однако, если иметь в виду, что младший школьник лишь постепенно приобретает качества объекта педагогического воздействия, то оказывается еще более сложным, противоречивым и длительным процесс перехода от объекта к субъекту такого воздействия.

Конечно, в том случае, когда ученик усваивает именно те знания, которым его учат, есть все основания считать, что он выступает как действительный объект педагогического воздействия. Но совершенно очевидно и то, что вступление в роль объекта имеет и социальный, и личностный смысл только в том случае, если эта роль есть этап становления субъекта, причем не только педагогического воздействия (т.е. субъекта лишь в условиях обучения и воспитания), но и реальной деятельности и поведения...

(Младший школьник как субъект педагогического воздействия.

Межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989. С.3–14.

Текст дан в сокращении.)

Приложение 11

ПРОТОКОЛ УРОКА ПО ПРИРОДОВЕДЕНИЮ, ПРОВЕДЕННОГО В IV КЛАССЕ*

Тема урока: **Природа степей**

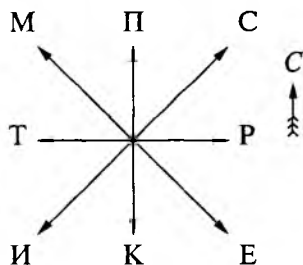
Оборудование: физическая карта России и карта природных зон, атласы, картины степи, схема почвенного разреза.

После проверки домашнего задания учитель говорит:

«Мы закончили изучение лесной полосы. Сегодня мы приступим к изучению еще одной природной полосы. Какую природную полосу мы начнем изучать, вы узнаете, если правильно выполните следующее задание, которое проверяет, как вы различаете стороны горизонта».

На доске – схема.

Учитель: Первая буква в названии природной полосы, которую мы сегодня будем изучать, находится на северо-востоке. Запишите эту букву в тетрадь. Вторая буква – на западе, третья – на юго-востоке, четвертая – на севере, пятая – на юго-западе. Какую же природную полосу мы будем изучать?



Ученики: Степи.

Учитель: Верно. Откройте атласы. Кто пойдет к доске и покажет природные полосы в том порядке, в каком мы их изучали? (*Учащиеся выполняют задание, работая со своими атласами, а вызванный ученик показывает природные полосы на настенной карте.*)

Учитель: Кто скажет, где находится полоса степей?

Ученик: Полоса степей находится южнее лесной полосы.

Учитель: Правильно. Южнее лесной полосы расположена полоса степей. Посмотрите внимательно, как проходят границы степей? (*После небольшой паузы учитель показывает степь на карте.*) На западе граница степей совпадает с государ-

* При разработке урока использованы материалы Т.С. Назаровой.

ственной границей России, идет на восток через Европейскую часть к югу от Урала, идет по границе с Казахстаном до Алтайских гор, к северу от Каспийского моря, Главного Кавказского хребта, вдоль берегов Азовского и Черного морей. (*Учитель вызывает ученика к карте природных зон показать степь. Затем учитель показывает картину, изображающую степь.*) Ребята, посмотрите на картину и определите, какая форма поверхности полосы степей?

Ученик: Поверхность полосы степей равнинная.

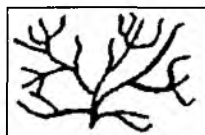
Учитель: Правильно, но картина показывает небольшой отрезок поверхности степей. Посмотрите теперь на физическую карту России. (*На карте тесемочкой выделена граница степей.*) На всем ли протяжении полосы степей поверхность равнинная? (*Вызванный ученик дает отрицательный ответ.*) Да, не на всем протяжении степей поверхность равнинная, кое-где поверхность холмистая. Посмотрите вновь на карту и скажите, какие еще формы поверхности характерны для степей?

Ученик: Встречаются овраги.

Учитель: А кто скажет, что такое овраг? (*Ученик дает правильный ответ.*) С чего начинается овраг? (*Ученик отвечает правильно.*) Какой вред наносят овраги? (*Ответ правильный.*)

В некоторых областях степей овраги занимают большую площадь, образуя причудливые лабиринты. Вот посмотрите на схему. Что она напоминает?

45 км



38 км

Ученик: Как будто паутина.

Учитель: Она напоминает тонкую паутинку кружев. Это морщины земли. Итак, какая же поверхность полосы степей?

Ученик: Поверхность полосы степей равнинная. Местами она холмистая, встречаются овраги.

Учитель: А теперь послушайте, как описывает степь в своем стихотворении И. Суриков, и сравните это описание степи с изображением ее на картине. (*Текст стихотворения написан на доске.*)

Едешь, едешь — степь да небо,
Точно нет им края;

И стоитверху над степью,
Тишина немая.
Нестерпимую жарою
Воздух так и пышет;
Как шумит трава густая,
Только ухо слышит.
Едешь, едешь – как шальные
Кони мчатся степью;
Вдаль курганы, зеленея,
Убегают цепью.
Промелькнут перед глазами,
И опять в траве волнами
Ветра переливы.
Едешь, едешь – степь да небо,
Степь, все степь, как море;
И взгрустнется поневоле
На таком просторе.

Учитель: Дети, что в этом стихотворении хотел показать Суриков?

Ученик: Суриков хотел показать бескрайность степи.

Учитель: Какие слова он использовал, чтобы показать бескрайность и яркий образ степи? (*Ученики читают соответствующие слова стихотворения.*) Что сказано о временах года в степи?

Ученик: В степи очень жарко.

Учитель: Для того, чтобы выяснить все особенности времен года, обратимся к карте. Посмотрите на карту и скажите, как расположена степь по отношению к тундре и к полосе лесов?

Ученик: Полоса степей находится южнее, следовательно, солнце находится выше над горизонтом и сильнее нагревает землю, поэтому в полосе степей теплее.

Учитель: Подумайте, как такое положение полосы степей будет отражаться на временах года в степи?

Ученик: Чем южнее, тем теплее, потому что нагревается сильнее солнцем.

Учитель: Правильно. Более южное положение степи по отношению к тундре и лесной полосе накладывает отпечаток и на времена года. В степи более продолжительное и теплое лето, более короткая и мягкая зима. Как вы думаете, одинако-

вая ли будет зима на территории всей степи? (*Дается отрицательный ответ.*) Почему не одинакова?

Ученик: Потому что степь вытянута с запада на восток.

Учитель: Правильно, ребята. Зима не одинакова в западной и восточной частях степи. Как вы думаете, в какой части степи теплее и почему?

Ученик: Теплее в западной степи, так как ближе к Атлантике, это оказывает утепляющее действие на погоду.

Учитель: Ответ правильный. В западной части степи зима короткая и мягкая. Чем дальше на восток, тем суровее зима в степи. Если в западной части степи зима длится 2–2,5 месяца, то в восточной части — 6 месяцев. Зимой в степи дуют ветры, которые поднимают снег и образуют свирепые бураны. Ребята, как вы думаете, почему в степи бывают сильные снежные бураны?

Ученик: Потому что поверхность в степи равнинная и нет преград для ветра.

Учитель: Правильно. Плоская равнина позволяет ветру нестись с большой скоростью, не встречая на своем пути преграды. Я сейчас прочитаю описание бурана, а вы постарайтесь представить себе, как начинается это явление. «Иногда зимой в степи начинается нечто страшное. Ни облачка на туманном беловатом небе, ни малейшего ветра на снежной равнине...». Так как же автор описывает начало снежного бурана?

Ученик: Снежный буран начался неожиданно. Сначала небо было ясное, тихо на земле, на небе ни облачка...

Учитель: Неожиданно начинается снежный буран. Правильно подметили особенность начала снежного бурана.

А теперь давайте подведем итог, какая же зима в степной полосе? Самое главное скажите.

Ученик: Короткая, мягкая в западной части степи и более суровая на востоке.

Учитель: Сравните зиму в степи с зимой в нашей местности. Но сначала скажите, что значит «сравнить»?

Ученик: Это значит сказать, чем похожа и чем отличается зима в нашей местности от зимы в степи.

Учитель: Итак, сравните. Что можно сказать о зиме в степи и в нашей местности?

Ученик: В нашей местности зима похожа на зиму в степях, но более суровая по сравнению с западной степью.

Учитель: Таким образом, зима в степи короткая и мягкая на западе и более суровая на востоке. Как вы думаете, а какое лето в степи по сравнению с летом в тундре и в полосе лесов?

Ученик: Лето в степи жаркое и более продолжительное, чем в тундре и лесной полосе.

Учитель: Почему? Объясните.

Ученик: Полоса степей расположена южнее тундры и полосы лесов. А чем южнее, тем теплее.

Учитель: Правильно, молодец. Если мы сказали, что зима в степи разная и по температуре, и по продолжительности, то этого нельзя сказать о лете в степи. Лето почти на всем протяжении имеет одинаковую температуру. Лето в степи жаркое и продолжительное. Оно длится 4–5 месяцев. Если сравнить лето в степи с летом в нашей местности, то нужно сказать, что в степи намного суше. На западе степей еще выпадает много осадков, а вот чем дальше на восток, тем все меньше и меньше. Как вы думаете, с чем это связано?

Ученик: Чем ближе к Атлантическому океану, тем больше влаги, чем дальше от океана, тем меньше влаги.

Учитель: Поэтому на востоке степь совсем не похожа на западную и называется сухой степью. Посмотрите картины, сравните их. (*Ученики рассматривают картины и говорят, что на одной из них изображена западная степь — растительность богатая, а на другой — восточная, сухая степь, растительности почти совсем нет.*)

Учитель: В начале лета, когда в земле еще не высохла влага, западная степь покрывается пышной растительностью. Растут красные тюльпаны, желтые и фиолетовые ирисы, маки и другие ранние цветы. (*Ученики рассматривают соответствующие рисунки в учебнике.*) К концу лета степь не узнавать. Зеленая трава высохла от жаркого сухого летнего ветра, и на смену ей вырос ковыль. (*Показывается картина западной части степи и спрашивается у учащихся, какой из летних месяцев изображен на картине. Дети отвечают правильно.*) Не только зимой, но и летом дуют в степи ветры. Но летом они очень горячие и очень сухие.

Кто знает, какой ветер дует в степи в летний период? (*Ветер «суховей».*)

Этот ветер приносит очень много бед человеку. Я вам прочитаю сейчас, как описывают это явление люди, кото-

рые наблюдали его, а вы внимательно слушайте, а потом назовете, какие именно беды приносит этот ветер. «Суховей. Неслышно подкралась засуха – жестокий враг. И вдруг налетает ветер яростный, горячий. Проходит несколько дней и не узнать веселой степи. Нет уже цветов, яркая трава пожелтела, выгорела. Пожелтел и хлеб, но не созрел, а высох. Погиб урожай. Сколько труда напрасно пропало! Вот что натворила засуха и ее злой союзник – суховей».

Учитель: Какие же беды человеку приносит ветер – «суховей»?

Ученик: Суховей все губит.

Ученик: Суховей уничтожает хлеб, не дает ему созреть.

Ученик: Выжигает всю растительность.

Учитель: Но кроме степного «суховейя» в степи бывают и другие явления, тоже связанные с ветрами. Послушайте текст, который я прочитаю и определите, о чем идет речь? «Это была настоящая вьюга, но вместо снега летела черноземная и мельчайшая пыль, поднявшаяся высоко в воздухе. Во время этой бури воздух был так запылен, что солнце едва светило и казалось бледным диском, а временами и совсем скрывалось. Уже на расстоянии 50 метров ничего не было видно, и автомашины шли с зажженными фарами, а самолеты не могли вылететь с аэродрома и идти на посадку...»

Учитель: Дети, как можно назвать это явление?

Ученик: Черная буря.

Учитель: Пыльная буря.

Учитель: Итак, мы с вами выяснили особенности летнего периода степи. Кто же окажет, какое лето в степи?

Ученик: Лето в степи жаркое, сухое, продолжительное.

Учитель: Сравните лето в степи с летом в нашей местности. (Пауза.) Что вы можете сказать об этом?

Ученик: Лето в степи продолжительнее и суше, чем в нашей местности. Оно жаркое.

Учитель: Итак, мы с вами выяснили, как географическое положение и поверхность степной полосы влияют на времена года степей.

А теперь, зная о поверхности степей, временах года в степи, что вы можете сказать о количестве водоемов в степи?

Ученик: Их немного. Они неглубокие.

Учитель: Как вы думаете, какие изменения происходят с водоемами в летний период?

Ученик: Они мелеют, а некоторые и совсем высыхают.

Учитель: А почему так происходит?

Ученик: Потому что в степях очень сухо.

Учитель: Вы правильно сказали, что в степи немного водоемов, они неглубокие и в летний период пересыхают. Но кроме мелких водоемов по территории степи протекают крупные, полноводные реки. Посмотрите в атласы и скажите, какие реки протекают по территории степи? (*Пауза.*) Назовите их. (*Ученики называют: Волга, Урал, Иртыш, Дон, Днепр и показывают по вызову учителя на карте.*)

Учитель: Посмотрите снова в атласы и скажите, какие части течений (нижнее, верхнее или среднее течение) этих рек протекают по территории степи?

Ученик: Нижние части течений рек.

Учитель: Я согласна с вами. Все эти реки – Волга, Дон, Днепр, Урал, Иртыш – берут начало не в степи, а в лесной полосе, вот поэтому они и полноводные. Но, протекая по территории степи, они все же мелеют. Итак, мы с вами рассмотрели многие особенности природы степной полосы: и поверхность, и времена года, и реки. А теперь мы рассмотрим самое главное богатство степи – почвы.

Почвы в западной части степи называют черноземными. Это самые плодородные почвы в мире. За плодородие их называют «доброй землей», «царем почв». Подумайте и ответьте на вопрос, от чего зависит плодородие почв?

Ученик: Плодородие почв зависит от толщины перегноя.

Учитель: Посмотрите, пожалуйста, разрез почвы степей и разрез почвы нашей области. (*Учитель показывает почвенный разрез. Пауза.*) Что можете сказать о плодородии почв степи в нашей местности?

Ученик: В степи почвы плодороднее, чем в нашей области.

Учитель: Почему?

Ученик: Потому что толще слой перегноя.

(*Вызванный ученик подходит к доске, смотрит почвенный разрез и по заданию учителя читает вслух, чему равна толщина перегноя в том и другом случае, а учащиеся записывают названные размеры в тетрадь.*)

Учитель: Однако не во всей степи такие плодородные почвы. К востоку почвы менее плодородные. Восточную степь называют сухой.

Итак, дети, мы рассмотрели вопрос о почвах в степи. Давайте сделаем вывод – что же можно сказать о почвах степи?

Ученики: В степи, особенно в западной части степи, почвы очень плодородные, они содержат много перегноя. За плодородие их называют «доброй землей»... Это самые плодородные почвы в мире. В восточной части степи почвы менее плодородные.

Учитель: Мы с вами рассмотрели многие особенности степи. Вспомните, в какой последовательности мы рассматривали эти особенности? С чего мы начали рассмотрение степной полосы?

Ученики: Сначала мы рассмотрели на карте, где расположена степь. Потом мы рассмотрели поверхность степи, потом особенности времен года в степи. После этого мы посмотрели, какие реки протекают по степной полосе, какие там водоемы. Потом, какие почвы в степи.

Учитель: Вы правильно составили план, по которому мы рассматривали особенности степной полосы. А как можно одним словом назвать все эти особенности степи, которые мы с вами рассмотрели?

Ученик: Можно назвать неживой природой степей.

Учитель: Запишите, пожалуйста, план рассмотрения темы «Природа степей» в тетрадь.

(Ученики записывают:

1. Положение.
2. Поверхность.
3. Времена года.
4. Воды.
5. Почвы.)

Учитель: Сегодня мы с вами рассмотрели особенности неживой природы степи, а на следующих уроках будем изучать особенности живой природы степи и труд людей в степи.

Запишите задание на дом: по плану составить рассказ о неживой природе степи; в масштабе сделать почвенный разрез степи и нашей местности.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем выражается комплексный подход к процессу обучения?
2. Какими могут быть модели взаимодействия учителя и учащихся?

3. Отсутствие какого компонента процесса овладения знаниями, умениями, навыками приводит к формальным знаниям? Почему?
4. Назовите условия успешного восприятия в учебном процессе.
5. На какой вид запоминания в основном опираются, строя учебный процесс в начальной школе.
6. Чем логически отличается структура процесса усвоения знаний от структуры процесса применения?
7. Перечислите виды, способы, уровни, формы применения знаний.
8. Докажите, что все компоненты процесса усвоения знаний тесно между собой связаны.
9. Как вы думаете, последовательное или параллельное изучение близкого по содержанию материала является более успешным? Почему?
10. Назовите условия успешности произвольного и непроизвольного запоминания.

Тема 4

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебная деятельность как один из видов человеческой деятельности. Ее характеристики.

Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в условиях непрерывного образования. Значение учебной деятельности на разных возрастных этапах.

Овладение учебной деятельностью как одна из целей обучения. Структура учебной деятельности. Особенности ее формирования на разных ступенях непрерывного образования.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
2. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 12, § 7.
3. *Эльконин Д.Б.* Избранные педагогические труды. М, 1989.

Дополнительная

1. *Давыдов В.В.* Что такое учебная деятельность?//Начальная школа. 1999. № 7.
2. *Маркова А.К.* Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника//Формирование учебной деятельности./Под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1982.

Вопросы к теме

1. Отличие учебной деятельности от других видов деятельности (игра, труд).
2. Характеристика учебной деятельности как ведущей на этапе начального образования.
3. Структура учебной деятельности, предложенная Д.Б. Элькониным.
4. Роль учителя в формировании учебной деятельности младших школьников.

Задания для самостоятельной работы

1. Прочитайте отрывки из работ Д.Б. Эльконина и Д.Г. Левитес (приложения 12, 13), выделите специфические особенности учебной деятельности, ее структурные компоненты.
2. Составьте сравнительную таблицу, характеризующую особенности игровой, трудовой и учебной деятельности, по следующим признакам:
 - цель,
 - функции,
 - результат.
3. На основе изучения дополнительной литературы составьте реферативное выступление о влиянии формирования учебной деятельности на развитие личности учащихся.

Приложение 12*Д.Б. Эльконин***ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

...Основной характерной чертой школьного обучения является то, что с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять (может быть, впервые в своей жизни) общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность — учебную деятельность, и это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая воспитательная функция школьного обучения, функция формирования личности. С сожалением приходится констатировать, что воспитывающее значение обучения, его функция в формировании личности часто недооцениваются, имеющаяся у ребенка к моменту поступления в школу тенденция к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности не поддерживается.

Именно потому, что учебная деятельность общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (является общественно значимой и общественно оцениваемой), обще-

ственна по форме осуществления (реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), она — ведущая в младшем школьном возрасте, т.е. в период ее формирования.

Под ведущей в современной советской детской психологии понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, характеризующих главные приобретения данного периода развития. Конечно, учебная деятельность осуществляется на протяжении всего школьного детства, всего пребывания ребенка, подростка и юноши в школе, однако ее функции на каждом этапе различны. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что свою ведущую функцию та или иная деятельность осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности.

Одно из свойственных учебной деятельности противоречий заключается в том, что, будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, она вместе с тем индивидуальна по результату, т.е. усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий — приобретения отдельного ученика. Поэтому всегда есть опасность превращения учебной деятельности в деятельность индивидуалистически направленную. При индивидуалистической направленности теряется общественный смысл деятельности. Во избежание этого необходимо, чтобы получаемые в процессе учебной работы знания, умения и навыки находили применение в общественно полезном труде, связывались с жизнедеятельностью классного коллектива. Для этого в распоряжении учителя имеются самые разнообразные средства.

Вторая существенная особенность систематического школьного обучения видится в том, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено поведение ученика во время пребывания в школе.

Правил довольно много. Большая часть их направлена на обеспечение продуктивности работы и класса, и каждого отдельного ученика, и связана с тем, что учитель имеет дело одновременно с большой группой учащихся. Например, такие правила: не шуметь на уроке, не разговаривать с соседом, не заниматься посторонними делами; при необходимости спросить о чем-либо учителя или ответить на его вопрос, поднимать руку, прося слова; входить в класс и выходить из него в определенном порядке и т.п. Многие правила

служат организации учебной работы каждого отдельного ученика — сидеть прямо, не горбясь; содержать тетради и учебники в порядке; делать записи в тетрадях определенным образом; чертить в тетрадях поля строго заданной ширины и т.п. Некоторые правила имеют целью регулирование отношений учеников между собой и с учителем.

При индивидуальном репетиторстве многие из этих правил отпадают потому, что общение учителя и ученика происходит непосредственно; при классном обучении общение учителя с каждым отдельным учеником включено в общение с классом в целом. Всё, что говорит и делает учитель, обращаясь к отдельному ученику, относится одновременно ко всем, и вместе с тем всё, что говорит учитель, обращаясь к классу, относится к каждому ученику. В свою очередь, все ответы ученика на вопросы учителя относятся ко всему классу. Эта взаимосвязь работы каждого отдельного ученика с работой всего класса и работы всего класса с работой каждого отдельного ученика и требует подчинения действий каждого определенным правилам, ибо, если таких правил не будет и каждый ученик будет поступать по своему непосредственному побуждению, работа класса станет невозможна.

Таким образом, по своей природе эти правила — общественно выработанные способы поведения, обеспечивающие, прежде всего, продуктивность работы всего классного коллектива, и, следовательно, они общественно направлены по своему содержанию. Выполняя правила, ученик выражает свое отношение к работе класса. В этом заключается важнейшая воспитывающая роль обучения, требующего от каждого определенного отношения к работе коллектива в целом. В первое время пребывания в школе правила связаны у ребенка с новой позицией ученика и с выполнением этой новой роли. Это очень сходно с выполнением правил в игре. Если ребенок взял на себя роль капитана или матроса, машиниста или пассажира, то он подчиняется задаваемым ею правилам. Если ребенок хорошо выполняет правила в школе и классе, то тем самым он хороший ученик прежде всего в своих собственных глазах. Однако такое отношение к правилам, как атрибутам ученика, — еще не всё. Совершенно недостаточно, чтобы выполнение правил выражало только отношение ученика к себе и его отношения с учителем. Важно другое: выполнение правил поведения в классе должно выражать отношение ученика к классному коллективу, к своим товарищам. Выполнение правил выступает в этом случае как форма коллективист-

тического по своей направленности и содержанию поведения отдельного ученика. Поэтому при формировании подчинения правилам в школе именно этот момент должен выступать на первый план...

...Учебная деятельность отличается от всех остальных одной очень важной особенностью. В результате простой продуктивной или трудовой деятельности всегда получается некий материальный продукт. Ребенок лепил – появился грибок или зайчик – продукт его материальной деятельности; ребенок рисовал – и вот реальные домик или лошадка. Еще более рельефно это выступает в труде. При продуктивной или трудовой деятельности человек, ее производящий, вносит определенные изменения в исходные материалы, в результате которых и возникает продукт деятельности.

Конечно, в ходе такой деятельности происходят изменения и в самом человеке. В процессе труда каждый человек постоянно изменяется. Однако не это изменение человека является содержанием акта труда: его содержание – производство определенного продукта духовного или материального характера. Произойдет или не произойдет при этом изменение в самом производителе – для процесса производства и самого производителя не столь уж важно. Важен полученный продукт и его качество.

Совсем иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Будет ученик действовать с научными понятиями или не будет, от этого в науке ничего не произойдет. Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, – прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т.е. новых способов действий с научными понятиями. А учебная деятельность – деятельность по самоизменению, ее продукт – те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. В этом и заключается ее основная особенность.

Конечно, учебная деятельность имеет и внешние результаты. Ученик решал задачу – результатом становится полученное им решение, писал диктант – результатом выступает написанная работа. Учитель, да и учащиеся, оценивают эти результаты как внешнее выражение происшедших в них изменений. Результаты оцениваются не со стороны их общественной полезности, а как показатели изменений в ученике.

Учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Из определения следует, что такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы приобретения обобщенных способов действий или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

Только таким образом широкие социальные мотивы наполняются содержанием, конкретно связанным с деятельностью, которая осуществляется школьником. Теперь позиция школьника — не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписание учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя и тем самым осуществляющего общественно значимую деятельность. Общественно значимой и общественно оцениваемой становится деятельность по приобретению новых способностей. Личные успехи, личное совершенствование приобретают тем самым глубокий общественный смысл. Поэтому процесс формирования учебной деятельности имеет большое воспитывающее значение, которое до настоящего времени оценивалось явно недостаточно.

Охарактеризованные нами мотивы деятельности называются учебно-познавательными. Их отличие от широких познавательных интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение обобщенных способов действий в конкретной области изучаемого учебного предмета.

Таким образом, первый важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебно-познавательные мотивы. Их формирование — важнейшая задача начального обучения, и от того, насколько уже в начальных классах будут сформированы такие мотивы, во многом зависит успешность дальнейшего обучения.

Второй важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебная задача. Учебная задача не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, и прежде всего это не одно задание, а целая система. В результате решения системы заданий открыва-

ются и осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов в данной научной области...

Но можно построить заучивание наизусть стихотворения совсем иначе. Для начала, к примеру, познакомить детей с особенностями поэтической формы, обратить внимание на рифму и ритм стихотворения и научить находить их. Затем предложить им осмыслить каждое слово стихотворения и, сравнивая его с возможными синонимами, выяснять, какой новый оттенок вносит слово, употребленное поэтом; почему именно это слово, а не другое он выбрал. Можно научить детей устанавливать внутренние логические связи в развертывании темы стихотворения. Все это обобщенные способы анализа стихотворения как особой художественной формы. Конечно, подобные действия дети сначала должны научиться производить с помощью учителя, а затем постепенно и самостоятельно. Усвоение таких способов и станет, в данном случае, учебной задачей и будет предшествовать выполнению конкретного практического задания выучить наизусть стихотворение...

Вообще, необходимо подчеркнуть, что обучение, которое предполагает возможность прямой передачи знаний от учителя к ученику, прямой «пересадки» знаний в голову ученика, простого привязывания знаний к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, есть самое неэффективное обучение. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными и формальными. Понятие просто сообщается; оно же должно быть сформировано посредством действий самого ребенка с предметом.

Таким образом, правильное решение отдельных конкретных задач должно быть следствием формирования общего способа действий. Самое главное при формировании учебной деятельности — перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий.

Важный элемент структуры учебной деятельности — учебные операции, входящие в состав способа действий, выражающие его операторное содержание. Операции очень разнообразны и многочисленны, например, при формировании способа определения морфосемантической структуры слова — изменение слова в определенном направлении, сравнение слов и установление сходства и различия их фонемного состава и другие. Каждая из операций требует отработки, так как от правильности их выполнения зависит возможность выделить стороны предмета, которые являются объектом дей-

ствий. При формировании способа установления математических отношений — измерение с использованием меры (правильное накладывать меру на измеряемый предмет), сравнение двух величин путем выявления однозначного соответствия, разнообразные чисто графические операции. Как правило, операции входят в способ действия в определенной последовательности, и соблюдение последней, строгое следование ей составляет особую операцию.

Всякий способ действия усваивается сначала при полной разворотности всех операций, входящих в его состав и по возможности производимых материально, т.е. так, что за правильностью их выполнения можно следить. Здесь необходима даже педантичность. До того, как одна операция не выполнена точно и в соответствии с правилом, нельзя переходить к другой. Способ действия усваивается тем лучше, чем полнее представлен состав входящих в него операций и чем тщательнее отрабатывается каждая из них. Развертывание всего состава операций, входящих в действие, важно еще и потому, что создает возможность действительного руководства и контроля со стороны учителя. Это контроль за выполнением каждой отдельной операции и их правильной последовательностью.

Лишь постепенно те из операций, которые отработаны, могут производиться не материально, а путем проговаривания, а затем и в уме. Шаг за шагом происходит сокращение состава производимых операций, и наконец ученик как бы сразу дает ответ на поставленный вопрос, одновременно выдает решение задачи.

Теперь, когда процесс сокращен и свернут, не остается ничего другого, как проверить правильность полученного результата. Но если предварительно весь состав операций не был отработан, то нет никакой уверенности в том, правильно произвел ученик действие или пришел к верному результату случайно. Некоторые учителя стараются возможно скорее переходить к сокращенным действиям, при которых ребенок прямо называет результат. Торопиться с этим не следует, ибо при такой торопливости могут укорениться вовсе не самые рациональные приемы производства действий.

Один из важнейших компонентов учебной деятельности — контроль. Под контролем, как мы уже сказали, следует понимать прежде всего контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. С сожалением приходится констатировать, что в обычной практике работы контроль очень редко имеет такую форму. Как правило, преобладает контроль по результату. Более того, мы сами учим детей именно такому контролю. Так,

для того чтобы проконтролировать правильность арифметического действия, ученикам рекомендуется проверить его другим действием: сложение – вычитанием, деление – умножением и т.п. Таким образом, проверяется не правильность проведения отдельных операций и их последовательность, а полученный результат.

Воспитывая установку на получение правильного результата и на контроль по результату, можно сформировать невнимательность. Внимание же есть прежде всего тщательный контроль процесса действий. Поэтому формирование у учащихся контроля за процессом, за правильностью выполнения каждой операции и их последовательностью есть не только средство усвоения основного учебного действия, но – и это не менее важно – средство формирования внимания.

Контроль по результату имеет смысл только в том случае, если он возвращает к контролю по процессу, а это встречается только тогда, когда учащийся совершил ошибку. Но и в этом случае гораздо целесообразнее вернуть ученика к развернутому действию и процессуальному пооперационному контролю. Как мы уже сказали, главная форма контроля в учебной деятельности – это пооперационный контроль, т.е. контроль за правильностью процесса осуществления способа действия.

Последним элементом контроля является оценка. Оценка также прежде всего относится к способу действий, т.е. к мере выполнения учебной задачи. Собственно функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действий и продвинулся ли на ступеньку выше именно в этом отношении. Таким образом, оценка относится к выполнению всей учебной задачи в целом. Да, ты это умеешь и можешь двигаться дальше или, наоборот, этот способ действий тобой еще не освоен и необходимо над некоторыми операциями поработать – вот функция оценки. Поэтому контрольные работы, которые проводятся в целях оценки, должны, прежде всего, раскрывать степень освоенности действия в целом и отдельных входящих в его состав операций. Проведенный нами анализ приводит к заключению, что учебная деятельность – сложное по своей структуре образование. В нее входят, во-первых, учебно-познавательные мотивы; во-вторых, учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка. Центральное в этой сложной структуре – второе звено – учебные задачи и их операторное содержание. Все остальные звенья как бы обслуживают это основное.

Формирование учебной деятельности – весьма сложный и длительный процесс, который происходит в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не обладает учебной деятельностью. Все делает учитель: он ставит учебную задачу, он дает ее полный операционно-предметный состав, образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, он контролирует процесс выполнения каждого действия и операции, он, наконец, оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником, а если не выполнена, то какие ее элементы должны быть доработаны.

Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя. Вопрос о том, как наиболее рационально формировать учебную деятельность, в какой последовательности передавать отдельные ее элементы для самостоятельного выполнения, еще не решен.

Есть основания думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети прежде всего должны научиться контролировать друг друга и самих себя. Конечно, для того чтобы дети научились контролю, необходимо, чтобы учебное действие с его операторно-предметным составом было представлено достаточно развернуто, а последний разработан совместно учителем и учениками. В этом случае образцы действий предстанут перед учащимися не как заданные извне, а следовательно случайные, а как необходимые и общеобязательные.

(Избранные психологические труды. М., 1989.
С. 223–228, 241–251. Текст дан в сокращении.)

Приложение 13

Д.Г. Левитес

ЧТО ТАКОЕ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ?

Мы так часто и легко используем этот термин в повседневной педагогической практике, что порой просто не отдаем себе отчета в том, что он обозначает специфическое и весьма важное понятие и что деятельность наших учеников на уроках при строгом рассмотрении не всегда оказывается адекватной этому понятию.

Теория учебной деятельности разрабатывалась многими видными учеными-педагогами, и одним из первых следует назвать имя

В.В. Давыдова, чьи теоретические разработки, касающиеся данного вопроса, уже давно стали классикой в педагогическом мире, но, к сожалению, до сих пор «открываются» нашей школьной практикой.

Эти построения опираются на учение видного советского психолога А.Н. Леонтьева о строении человеческой деятельности. В соответствии с этим учением основными компонентами человеческой деятельности являются потребности и мотивы, цели, условия и средства их достижения, действия и операции.

В концепции В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина учебная деятельность понимается как особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта учения. Именно участие ученика в учебном процессе как активного субъекта учения отграничивает развивающее обучение от всех других его видов и форм, в которых ученик является объектом педагогических (обучающих) воздействий учителя.

Превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, характеризует основное содержание развития школьника в процессе обучения.

Ребенок может участвовать в учебном процессе как субъект, если он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач. Концепция Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова дает представление о том, как этого следует добиваться через овладение учеником общим принципом решения задач определенного типа, что возможно только на основе системы научных понятий, являющихся основным компонентом содержания развивающего обучения. Для того, чтобы общий принцип был осознан именно в этом своем качестве, ученику необходимо *сконструировать его* в процессе выявления, анализа и содержательного обобщения условий задачи, зафиксировав результаты последнего в форме понятия. Иными словами, ученику предстоит воспроизвести основные моменты научного исследования. Необходимость организации и развертывания «квазиисследовательской» деятельности (В.В. Давыдов) учащихся определяет своеобразие методов развивающего обучения...

Возможность самореализации в процессе решения учебной задачи порождает заинтересованность ученика в ее результатах. По мере расширения возможностей самостоятельно решать такие задачи этот интерес приобретает обобщенный и устойчивый характер, начиная выполнять функцию побудительного мотива учения, что свидетельствует о формировании у школьников потребности в

самоизменении, которая определяет устойчивое и все возрастающее стремление учиться.

Столкнувшись с невозможностью решить возникшую перед ним практическую задачу, ребенок прежде всего должен убедиться в том, что причина его затруднений состоит в недостаточности имеющихся в его распоряжении способов действия или знаний. Такая рефлексивная оценка ситуации является предпосылкой ее анализа, результатом которого является постановка задачи на поиск способа действия, то есть определение учебной цели.

В книге В.В. Давыдова «Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования» дается полное изложение этой интересной концепции развития понимания действительности младшими школьниками на основе теоретического мышления. И хотя многие вещи, в ней изложенные, кажутся мне далеко не бесспорными, в частности, идущими вразрез с принципом природосообразности в обучении (повторяю, это частное мнение, и, не являясь специалистом по начальной школе, я могу ошибаться), но сам опыт такого теоретического и экспериментального исследования является, несомненно, важным этапом в развитии современной дидактики.

(Практика обучения: Современные образовательные технологии.
М.—Воронеж, 1998. С. 124—126.)

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение понятиям «учебная деятельность», «учебная задача». Покажите, чем отличается учебная задача от задачи конкретно-практической.
2. Докажите, что учебная деятельность носит общественный характер.
3. Без наличия какого мотива невозможна учебная деятельность? Почему?
4. На что должен быть направлен контроль для того, чтобы у учащегося формировалась учебная деятельность? Почему?
5. Какова структура учебной деятельности, представленная в работах Д.Б. Эльконина?

Тема 5

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Соответствие системы принципов целям обучения. Закономерности, принципы и правила обучения.

Классификация оснований для выделения принципов. Анализ основных систем принципов обучения и характеристика путей их реализации. Направленность системы принципов на гуманизацию обучения.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
2. *Подласый И.П.* Педагогика. М., 2002. Книга 1. Темы 4, 5.
3. *Ситаров В.А.* Дидактика. М., 2002. Глава 4, § 2.
4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 11, § 4.

Дополнительная

1. *Чернышова Т.Г.* Нужна индивидуализация учебного процесса//Начальная школа. 1997. № 5.
2. *Якиманская И.С., Абрамова С.Г., Шиянова Е.Б., Юдашина Н.И.* Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения//Педагогика. 1991. № 4.

Вопросы к теме

1. Общее понятие о дидактических принципах.
2. Различные основания к выделению принципов в дидактике.
3. Характеристика различных систем принципов дидактики.
4. Характеристика принципов дидактики: сущность дидактического принципа и пути его реализации.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте статью Е.Л. Белкина, покажите, почему до настоящего времени нет единого подхода к выделению дидактических принципов (приложение 15).
2. Проведите сравнительный анализ систем принципов в работах, указанных в списке основной литературы. Составьте общее ядро

этих систем. Выскажите свое суждение о разных подходах к выделению принципов дидактики.

3. Постройте собственную систему дидактических принципов. Обоснуйте ее целесообразность.
4. Сравните принципы, выделенные Карлом ван Парререном (приложение 16), с принципами нормативной дидактики.
5. Прочитайте приложение 14, попытайтесь сформулировать дидактические закономерности, которые можно отнести к различным группам по классификации И.Я. Лернера.
6. Составьте библиографию по теме «Индивидуальный подход к учащимся в обучении как дидактический принцип». Напишите аннотацию на одну из статей в данной библиографии. Для составления библиографии используйте сборники, монографии, журналы «Педагогика», «Вопросы психологии», «Начальная школа», «Новая школа» (за последние 2–3 года).
7. Составьте фрагмент конспекта урока, в котором видна реализация принципа научности. Можно ли показать на этом же фрагменте реализацию других дидактических принципов? За счет чего это удается сделать?
8. Проанализируйте конспект урока по природоведению (приложение 11) по нижеприведенной схеме*:

Как на уроке был реализован принцип сознательности?

- Содействовал ли учитель формированию у учащихся основ научного мировоззрения? (Указать конкретные направления этой работы на уроке.)
- Связывал ли учитель обучение с жизнью, теорию с практикой? Как?
- Как учитель формировал у учащихся сознательное отношение к приобретаемым знаниям и к учебной деятельности в целом? (Проводил ли работу по формированию мотивов учения, приемов умственной деятельности, развивал ли умственную самостоятельность, приучал ли к самоконтролю.)
- Как учитель добивался сознательного усвоения учебного материала учащимися? (Назвать конкретные дидактические приемы, используемые на уроке.)

Как на уроке реализовывался принцип научности?

- Какие научные понятия и как формировал учитель на данном уроке?
- Какие способы действия и как формировал учитель?

* При разработке схемы анализа урока использованы материалы Т.С. Назаровой.

Как был реализован принцип наглядности на уроке?

- Какие виды наглядности имели место на уроке?
- Какие средства наглядности использовались?
- С какой целью использовались средства наглядности и слово учителя?
- Каковы способы использования наглядных средств на уроке?

Что было сделано на уроке для реализации принципа систематичности?

- Как осуществлялась систематизация знаний учащихся? (Назовите конкретные дидактические приемы, используемые на уроке.)
- Обучал ли учитель учащихся сравнению и классификации? Как он это делал?
- Какие дидактические связи и как устанавливал учитель на уроке? (Приведите примеры.)

Как на уроке был реализован принцип прочности?

- Как весь ход учебного процесса на уроке содействовал достижению прочности знаний? (Интерес к учебной работе и к приобретаемым знаниям и умениям, использование различных анализаторов, видов памяти и т.п.)
- Как было организовано повторение? Какое место на уроке занимали упражнения и как они проводились? Учитывались ли необходимые условия, обеспечивающие эффективность повторения и упражнений?
- Как на данном уроке учитель осуществлял индивидуальный подход к учащимся? (На каких этапах урока и какие приемы использовал?)

Как вы оцениваете работу учителя на уроке по реализации дидактических принципов?

На примере данного урока докажите, что в реальном учебном процессе все дидактические принципы взаимосвязаны.

Приложение 14

И.Я. Лернер

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Закономерности обучения можно подразделить на два вида:
а) присущие процессу обучения по его сущности, неизбежно проявляющиеся, как только он возникает в какой-либо форме; иными

словами, это законы, присущие всякому обучению, где бы и когда бы оно ни возникало; б) закономерности, проявляющиеся в зависимости от характера деятельности обучающего и обучающихся и средств, следовательно, в зависимости от вида содержания образования и метода, которым они пользуются. Эти закономерности проявляются не при всяком обучении; их проявление во многом зависит от преподавателя, от того, сознает ли он всю полноту целей обучения и применяет ли отвечающие каждой цели методы и средства.

Вторая группа закономерностей обусловлена тем, что педагогический процесс связан с целенаправленной и осознанной деятельностью двух взаимосвязанных субъектов – учителя и ученика – и с разнообразием целей обучения. Так, пока учитель не осознает роли наглядности (также при отсутствии средств наглядности) или творческих заданий в обучении и не применит их, закономерности, связанные с ролью этих средств, не проявятся. Другое дело, что, как только начнется применение этих средств, проявятся объективные закономерности, зависящие от способа их применения и не зависящие от воли субъектов учебного процесса.

Таким образом, процесс обучения – объективно-субъективный процесс, и этим определяется наличие двух групп закономерностей и сложная обусловленность их объективными и субъективными факторами, влияющими на развертывание процесса.

Примером закономерности первой группы является воспитывающий характер обучения. Он может быть сформулирован следующим образом:

«Всякий акт деятельности преподавания – независимо от характера деятельности учения, который он вызывает, а также при любом изучаемом содержании, – оказывает на учащихся то или иное воспитывающее влияние. Это влияние может быть положительным, отрицательным или нейтральным. В последнем случае обучение консервирует, закрепляет и тем самым усиливает какие-то качества личности».

Другой закон состоит в том, что всякое обучение реализуется только при целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и изучаемого объекта. Без такого взаимодействия обучения не бывает. Оно может быть прямым (непосредственным) или косвенным, но всегда является предпосылкой существования обучения. Ученик по заданию учителя читает учебник дома, в этом тоже сказывается взаимодействие – как потому, что задание прочитать параграф дал учитель в соответствии со своим замыслом, так и потому, что сам учебник заменяет и представляет учителя. Если нет целенаправленного

взаимодействия, может идти речь о самообразовании, стихийном познании в процессе общения, но не об обучении.

Третий пример дидактической закономерности первой группы связан с активностью учащихся. Обучение происходит только при активной деятельности учащихся, соответствующей замыслу и деятельности обучающего. Чем интенсивнее и разностороннее обеспечиваемая учителем активная деятельность учащихся с предметом усвоения, тем выше качество усвоения. Уровень же его зависит от характера организуемой деятельности – репродуктивной или творческой. Иногда этот закон формулируют как закон единства педагогического руководства и самостоятельности учащихся. Еще примеры закономерностей первой группы:

- учебный процесс протекает только при соответствии (не тождестве) цели ученика цели учителя в условиях, когда деятельность преподавателя соответствует способу усвоения изучаемого содержания;
- целенаправленное научение индивида той или иной деятельности достигается при включении его в эту деятельность;
- между целью обучения, содержанием образования и методами обучения существуют постоянные зависимости: цель определяет содержание и методы, методы и содержание обуславливают степень достижения цели.

Все эти закономерности неизбежно сопутствуют всякому обучению. К закономерностям второй группы можно отнести следующие:

- понятия могут быть усвоены только в том случае, если целенаправленно организована познавательная деятельность учащихся по соотношению одних понятий с другими, по отчленению одних понятий от других;
- навыки могут быть сформированы, если учитель организует воспроизведение осознанных операций и действий, лежащих в основе навыка;
- прочность усвоения осознанного содержания учебного материала тем больше, чем регулярнее организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и введение его в систему уже усвоенного ранее содержания;
- обучаемость сложным способам деятельности зависит от опоры на предшествующее овладение простыми видами деятельности, входящими в состав сложного способа, и умения учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены;

- всякая совокупность объективно взаимосвязанной информации усваивается только при предъявлении ее учителем в одной из свойственных ей систем связей, с учетом имеющегося у учащихся опыта...

Эти и подобные закономерности реализуются не при всяком обучении, а только при обучении, имеющем в виду соответствующие конкретные цели и включающем необходимые для их достижения средства и методы обучения.

(Процесс обучения и его закономерности. Серия «Педагогика и психология». М., 1980. № 3. С.61–65.)

Приложение 15

Е.Л. Белкин

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ

Успешная реализация педагогических закономерностей при построении и совершенствовании учебного процесса предполагает правильный учет достаточно сложной взаимосвязи ряда факторов, отражающих разные стороны взаимодействия обучающего и обучаемого.

Среди этих факторов, прежде всего, принято выделять дидактические принципы, поскольку именно они призваны определять практику обучения. Считается, что **дидактические принципы**, с одной стороны, являются основой для реализации той или иной психологической концепции усвоения, с другой стороны, с помощью требований и правил, вытекающих из дидактических принципов, можно четко обосновать целесообразность той или иной педагогической новации и регламентировать ее применение. Однако следует сказать, что, несмотря на значимость этого фактора, сложность его учета при построении учебного процесса связана с тем, что до сих пор не выработан единый подход к определению сущности понятия «дидактические принципы», хотя и делаются попытки строить их системы. Одни ученые придают понятию «дидактические принципы» значение некоторых утверждений, основанных на научных законах, управляющих какими-либо процессами, другие понимают под этим термином обязательные нормы поведения участников учебного процесса, третьи считают, что принципы — это ут-

верждения, вытекающие из какой-либо научной доктрины, способной описать суть процесса обучения.

На наш взгляд, используя *первый подход* к сущности понятия «дидактические принципы», следует иметь в виду, что, видимо, пока нельзя ориентироваться на педагогические законы. Из-за большой сложности явлений и процессов, протекающих при обучении, и невозможности нахождения устойчивых связей между ними можно говорить только о педагогических закономерностях. Следовательно, построенные системы дидактических принципов на основе такого понимания сути термина предполагают учет только тех причинно-следственных связей, которые проявляются как вероятностные с определенной частотой. Иначе говоря, сформулированные таким образом дидактические принципы выступают в качестве более или менее обоснованных утверждений нормативного характера.

При использовании *второго подхода* к пониманию сущности дидактических принципов невольно отождествляют принципы с интуитивно понимаемыми нормами поведения участников учебного процесса. По сути дела, в этом случае при формулировании принципов и построении их системы практически не ищут дидактические закономерности, а просто находят такие общие нормы поведения обучающего и учащегося, которые, по мнению ряда педагогов, должны обязательно соблюдаться.

Ориентация на *третий подход* к пониманию сущности дидактических принципов имеет в своей основе вывод принципов из одной какой-то научной не психолого-педагогической идеи о закономерностях обучения (например, доктрины И.П. Павлова о высшей нервной деятельности или кибернетики). Однако, как показали исследования, этот подход сам по себе не может позволить учесть при формулировании принципов и построении их системы все стороны и аспекты функционирования учебного процесса.

Итогом разных подходов к пониманию сущности термина «дидактические принципы» явилось то, что сегодня предложены различные системы дидактических принципов и дидактами по-разному раскрывается их содержание и смысл. Это привело к тому, что имеющиеся попытки осмыслить суть дидактических принципов не позволяют выделить их инвариантное содержание. Без этого же нельзя увидеть и обосновать специфичное, характерное для каждого принципа. Тем не менее нужно отметить, что уже просматривается тенденция выделять и формулировать дидактические принципы, исходя из анализа структурного состава педагогики с учетом ее слож-

ного объекта. Такой подход, на наш взгляд, позволяет определять дидактические принципы, опираясь на их *практически-преобразующие функции* (как на проявление их сущности в ходе конструирования или моделирования учебного процесса). В этом случае обеспечение функционирования учебного процесса можно рассматривать как *цепочку*, в которой идут *от принципов к содержанию* (т.е. имеем принцип и знаем, как его учесть при отборе и построении содержания обучения), далее — *от содержания к методам и средствам обучения* (т.е. особенности содержания обуславливают особенности методики обучения), а потом — *к организационным формам*. Такой подход дает принципиальную возможность представить суть каждого принципа не просто в форме рекомендаций о способах достижения неких педагогических целей, а как **средство, прием** или способ решения конкретных педагогических задач. При этом, естественно, при проектировании и осуществлении учебного процесса должна реализовываться вся совокупность дидактических принципов, так как только их система может выражать взаимодействия следования, конкретизации, отношения и противоположности. Кроме того, этот подход предполагает, что задачи проектирования и осуществления учебного процесса должны решаться с учетом возможности реализации совокупности дидактических принципов на всех этапах подготовки и проведения обучения: при отборе и построении учебного материала, в ходе подбора и применения различных комбинаций видов учебной работы, методов организации информационных потоков в учебном процессе, видов и способов управления ими, методов, средств и организационных форм обучения, контрольных процедур различного дидактического назначения.

Говоря о дидактических принципах как о важнейшем факторе организации и проведения учебного процесса, следует отметить, что их реализацию, как показывает анализ педагогической литературы и практики, целесообразно осуществлять с обязательной ориентировкой на необходимость последовательного решения ряда познавательных задач. Этот тезис хорошо согласуется с положением современной психологии о единстве сознания и деятельности и о проблемном (задачном) характере мышления.

(Начальная школа. 2001. № 4. С. 11–20. Текст дан в сокращении.)

Приложение 16

Д.Г. Левитес

КАК УЧАТ СЕГОДНЯ

(Образовательные принципы Ван Парререна)

Нижеприведенные принципы описаны голландским психологом Карлом ван Парререном. На наш взгляд, в них сконцентрированы идеология и практика тех технологий, которые будут описаны далее.

Принцип 1: вызвать у учащихся устойчивую мотивацию к учебной деятельности; это может основываться на личном опыте учащихся.

Принцип 2: учить диалогично, т.е. в сотрудничестве с учащимися, а не по принципу «сверху вниз».

Принцип 3: учить диагностично: постоянно наблюдать за учебной деятельностью учащихся необходимо; поправлять и поддерживать в случае необходимости.

Принцип 4: разделять содержание образования на подходящие учебные единицы и задачи. Этот подход должен быть вариативным для различных категорий учащихся, чтобы обеспечить возможно полную ориентировочную основу для разнородных категорий учащихся и для переформирования структуры их учебной мотивации (познавательный интерес, см. ранее).

Принцип 5: обеспечивать учебное содержание (действие – обучающая модель) на разнородных уровнях (материальный, перцептивный, умственный, ср. у Гальперина). Это нужно для того, чтобы процесс интериоризации шел как можно более эффективно.

Принцип 6: обучать в соответствующем темпе, используя подходящие средства или медиаторы (например, устная речь, письменная речь, искусственный язык, а также графические модели и символы).

Принцип 7: обучать и помогать учащимся на уровне их фактических способностей (например, набора коммуникативных и мыслительных действий и их способа обращения с жизненным опытом), а не на уровне внешних

характеристик ответов учащихся при выполнении учебных задач. Ван Парререн противопоставляет механическое запоминание несвязанных фактов оценке прогресса учащихся на основе осознанной трактовки всяких понятийных инвентарей (ср. понятие содержательного обобщения В.В. Давыдова).

Принцип 8: способность к рефлексии и оцениванию самими учащимися своего прогресса (чувство компетентности). В этом контексте Ван Парререн выдвигает необыкновенное предложение, которое заключается в том, что принятая система отметок заменяется набором критериев оценивания, разработанным совместно учащимися и учителем (ср. с Ш.А. Амонашвили). Согласно Ван Парререну предложенная система не заменяет, а дополняет систему табелей (ср. также М. Монтессори).

Принцип 9: обеспечивать набор заданий для группы перед тем, как учащиеся начнут работать самостоятельно. Содействие нужно для того, чтобы избежать «ригидности» действий, речи, мыслей.

Принцип 10: стимулировать инициативу и творчество учащихся для того, чтобы они овладевали предметным содержанием гораздо глубже, чем по традиционной методике.

Принцип 11: способствовать действительному формированию субъектности, которая выражается именно в положительном отношении учащихся к школьным предметам, и особенно – в самоопределении, самоответственности, в самостоятельности по отношению к познавательной деятельности.

Принцип 12: обеспечивать условия для климата в классе, ведущего к формированию социально-интегрированной личности учащегося.

(Практика обучения: Современные образовательные технологии. М.–Воронеж, 1998. С. 115–116.)

Вопросы для самоконтроля

1. Реализация какого принципа предполагает установление внутрипредметных и межпредметных связей?

2. В чем специфика индивидуального и дифференцированного подхода в обучении?
3. Какими особенностями должны отличаться дифференцированные задания, предлагаемые учащимся?
4. Сформулируйте несколько правил, вытекающих из принципов сознательности, наглядности.
5. Можно ли реализовать принцип наглядности, не используя наглядных средств?
6. О реализации какого принципа свидетельствует пословица «Повторение – мать учения»?
7. Некоторые дидакты считают, что одним из принципов должен стать принцип перехода от обучения к самообразованию. Надо ли включать его в систему принципов? Почему?

Тема 6

СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Социальный опыт как основной источник определения содержания обучения. Отражение структуры социального опыта в содержании обучения. Различные подходы к отбору содержания обучения.

Системный характер содержания современного обучения. Единство инвариантного и вариативного содержания современного обучения в учебных планах и учебно-методических материалах.

Гуманизация и индивидуализация содержания современного образования. Дифференциация содержания в соответствии с целями обучения и возможностями, особенностями обучающихся. Особенности содержания обучения на разных этапах непрерывного образования.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Зуев Д.Д.* Школьный учебник. М, 1983.
2. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
3. *Лернер И.Я.* Зачем учителю дидактика//Народное образование. 1990. № 12
4. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000. Раздел 2, глава 7.
5. Петербургская школа: образовательные программы/Под ред. О.Е. Лебедева. СПб., 1999.
6. *Ситаров В.А.* Дидактика. М, 2002. Глава 4, § 1.
7. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 2, глава 9.
8. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М., 1990. Раздел 2, глава 7.

Дополнительная

1. *Беспалько В.П.* Стандартизация образования: основные идеи и понятия// Педагогика. 1993. № 5.
2. *Грицевский И.М., Грицевская С.Э.* От учебника – к творческому замыслу урока. Книга для учителя. М., 1990.
3. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.* Как учить школьников работать с учебником. М., 1987.
4. *Даринский А.В.* Региональный компонент содержания образования//Педагогика. 1996. № 1.

5. Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления личности школьника// Педагогика. 1995. № 1.
6. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. М., 1988.
7. Педагогика/Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1988.
8. Проблемы школьного учебника (круглый стол)//Педагогика. 1999. № 4.

Вопросы к теме

1. Социальный опыт в содержании обучения. Различные подходы к отбору содержания обучения.
2. Системный характер содержания современного обучения.
3. Характеристика государственных документов, раскрывающих содержание обучения (Государственный стандарт, учебный план, учебная программа, учебники). Отражение в документах современных подходов к содержанию обучения.

Задания для самостоятельной работы

1. Прочитайте приложения 2 и 17, сформулируйте основные позиции государства в области содержания образования.
2. Проанализируйте учебный план (приложение 19), докажите, что при его составлении учтены требования Государственного стандарта (приложение 18).
3. Прочитайте приложение 20, выпишите компоненты содержания образования.
4. Проанализируйте учебные программы нескольких дисциплин, преподаваемых в начальной школе, выделите общие компоненты в их структуре.
5. Прочитайте приложение 21, проанализируйте один из учебников с точки зрения реализации в нем функций учебника.
6. На основе анализа материала, представленного в приложении 21, составьте схему «Структура учебника».
7. Проанализируйте один из учебников с точки зрения его структурных компонентов.
8. Подготовьте два реферативных выступления по работе «От учебника – к творческому замыслу урока» на темы: «Методы и приемы работы учителя с текстовыми компонентами учебника» и «Методы и приемы работы учителя с внетекстовыми компонентами учебника».
9. Составьте несколько тезисов в доказательство того, что содержание обучения в школе нуждается в постоянном изменении, совершенствовании.

Приложение 17

ЗАКОН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ»

Общие требования к содержанию образования (Ст. 14)

1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на:

- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества;
- укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать:

- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (степени обучения) картины мира;
- интеграцию личности в национальную и мировую культуру;
- формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

3. Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации.

4. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

5. Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ.

6. Образовательное учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги (на договорной основе) за пределами определяющих его статус образовательных программ.

7. Военная подготовка в гражданских образовательных учреждениях может проводиться только на факультативной основе с согласия обучающихся и (или) их родителей (законных представителей) за счет средств и силами заинтересованного ведомства.

8. Образовательное учреждение при реализации образовательных программ использует возможности учреждений культуры.

(Вестник образования. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования России. 1996. № 7. С. 13–14.)

Приложение 18

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего необходимостью создания единого в стране педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений.

Понятие «стандарт» происходит от английского слова, означающего норму, образец, мерило. Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Стандартизация образования в развитых странах мира осуществляется давно посредством разработки учебных планов и программ, установления определенного уровня образования и т.д. Однако сам термин «стандарт» в отношении образования стал использоваться сравнительно недавно.

В нашей стране стандарт образования является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона РФ «Об образовании». Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как содержание, уровень и форма предъявления, указывает методы и способы измерения и интерпретации результатов обучения.

Важным показателем системы образования является степень демократичности его стандарта, которая, прежде всего, характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

В Законе РФ «Об образовании» предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции регионов и образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте общего среднего образования выделяются три уровня: федеральный, национально-региональный и школьный.

Федеральный уровень определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный уровень содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Школьный уровень определяет само образовательное учреждение. Однако в стандарте указан объем содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Федеральный и национально-региональный уровни стандарта образования включают:

- описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство предоставляет обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;

- требования к минимально необходимой такой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;
- максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения.

Четкое определение минимальных требований к общеобразовательной подготовке учащихся открывает возможности для дифференциации обучения. Таким образом создаются предпосылки для разрешения противоречия между правами и обязанностями ученика: школьник обязан выполнять государственные требования к уровню общего образования и имеет право при наличии соответствующего желания двигаться в овладении содержанием образования дальше.

Право ограничиться при изучении трудного или нелюбимого предмета минимальными требованиями освобождает ученика от непосильной суммарной учебной нагрузки и позволяет ему реализовать свои интересы и склонности. При этом открытая информация о стандартах дает возможность школьнику осознанно избирать индивидуальную траекторию своего развития.

Такой подход к содержанию общего образования в значительной степени снимает неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение учащихся, позволяет каждому обучаться на максимально посильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения и создает условия для полноценного развития школьника.

Таким образом, реализация основных функций стандарта общего образования способствует обеспечению единства образовательного пространства в условиях разнообразия типов школ, национальных и региональных моделей образования; формированию у учащихся положительной мотивации учения благодаря повышению доступности учебного материала, нормализации учебной нагрузки, знанию предъявляемых требований к уровню образования и критериям его оценки; переходу к оценке результатов труда учителя на основе соответствия учебных достижений школьников стандарту образования; принятию обоснованных управленческих решений; гарантированному выделению в учебном плане времени для занятий по выбору учащихся в соответствии с их способностями, интересами и склонностями.

Приложение 19

**ПРИМЕРНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН
ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
С РУССКИМ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

Учебные предметы	Количество часов в неделю											
	I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Русский язык	5	4	4	5	5	5	5	6	5	5	3	2
Литература	4	4	4	4	4	3	3	2	2	2	2	3
Иностранный язык	—	—	—	—	2	2	2	3	3	3	3	3
Математика	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5
История	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	3
Обществознание	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
География	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Окружающий мир, природоведение	—	1	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—
Биология	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Физика	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Химия	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Музыка	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—
Изобразительное искусство	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—
Физическая культура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Технология	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Черчение	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия	5	5	4	—	3	3	3	5	5	5	5	5
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 6-дневной учебной неделе	25	25	25	20	25	25	25	31	32	34	35	35
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 5-дневной учебной неделе	22	22	22	20	22	22	22	28	29	31	32	32

Приложение 20

И.Я. Лернер

ЗАЧЕМ УЧИТЕЛЮ ДИДАКТИКА

Человек характеризуется тем, что он усвоил из социального опыта. И не торопитесь выражать сомнение или с порога опровергать эту мысль, ссылаясь на роль биологического фактора, генотип человека, влияние внутренних сил, методов обучения и т.д. Все так. Но... Наши читатели, закончившие педагогический институт и читавшие учебники по педагогике, могли заметить, что все определения содержания образования в разных вариантах сводятся к тому, что оно – совокупность знаний, навыков на основе которых достигается творческое развитие познавательных сил учащихся и их воспитание. Получается, что знания и умения исчерпывают содержание образования и обеспечивают все цели обучения. Но спросите любого учителя, начинающего и завершающего свою учительскую карьеру: все ли его отлично успевающие ученики стали самыми творческими и воспитанными людьми? Не сомневаюсь, что ответ будет отрицательный. Но в таком случае возникает вопрос – почему малообразованные люди нередко становятся творческими и воспитанными, а эрудиты порой не способны к самостоятельному мышлению? Или иначе: что же человеку надо усвоить, кроме знаний и умений (способов деятельности), чтобы стать еще и творческим и достаточно воспитанным? Может быть, основы морали? Но почему тогда бывают безнравственные лекторы, читающие доклады на моральные темы? Почему среди юристов немало правонарушителей?

Потому, решусь утверждать, что неправильное понимание содержания образования приводило и приводит к иллюзорным представлениям об обучении и воспитании. Трудно даже вообразить, сколько душеспасительных разговоров прошло впустую! Не оправдала себя и вера, как в панацею от школьных бед, в мероприятия, в то, что чем их больше, тем лучше. И сплошь и рядом встречаем примеры воспитательного бесплодия трудовой деятельности, в которую с энтузиазмом вовлекают подростков. Знаю, у меня найдется немало оппонентов, которые считают, что всё это ученые премудрости: как понимать, как толковать то или иное определение. Но давайте проследим, как отражается на практике неверное понимание содержания образования.

Бесспорно, в содержание образования входит информация, подлежащая усвоению, то есть превращению в знания. Но знания не однородны по своему характеру и значению. Разумеется, к ним относится лексика, без которой люди (учитель и ученик) не могут общаться вообще. Конечно, знания предусматривают факты, законы, теории. Этого в программе и учебниках достаточно. Но вот чему мало уделяется внимания, так это методологическим знаниям — знаниям о путях или методах познания, о видах и способах умственной деятельности, о процессе и истории познания, о роли одних знаний для постижения других.

И еще одну группу знаний надо иметь в виду — оценочные, т.е. такие, которые характеризуют общественное и, возможно, личностное значение для человека изучаемого материала, той действительности, которая стоит за ним. И хотя они далеко не у всех формируют желаемое отношение к тем или иным событиям, явлениям, они представляют палитру оценок, среди которых каждый потом сможет выбрать и выбирает свое, ему близкое.

Кроме знаний, в содержание образования входят способы деятельности, опыт их осуществления. Усвоение этого опыта составляет навыки и умения учащихся. Они предусмотрены программой и всем известны.

Известно также, что знания и умения, находясь в определенной связи друг с другом, представляют относительно самостоятельные виды содержания. Ведь можно знать и не уметь. А можно знать, уметь, но не быть готовым творить.

Творческая деятельность, опыт которой накапливается постепенно, — это такая деятельность, в результате которой создается объективно или субъективно новое посредством специфических процедур. Особенность этих процедур в том, что они не поддаются алгоритмизации, расчленению на операции, которые можно выстроить в необходимой последовательности. Их можно только косвенно описать, дать представление о них, но не показать. Они и усваиваются особым образом.

Каковы же процедуры или черты творческой деятельности, третьего компонента содержания образования?

Первая процедура — самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую, подчас неожиданную ситуацию. Вот пример. В одном из зарубежных городов заметно увеличилось число «зайцев». Транспортное ведомство несло огромные убытки. Никто не знал, как справиться с этой бедой. И вдруг один из сотрудников предло-

жил автобусные и троллейбусные билеты сделать лотерейными, создав возможность выигрыша. Действительно, пассажиры стали приобретать билеты и не по одному. Как видите, присущее многим знание о лотерее пришло в голову использовать в данной конкретной ситуации только одному человеку.

Другая процедура творческой деятельности – умение самостоятельно найти проблему в привычной ситуации. Ученик ПТУ Костя Уткин в летнее время помогал бабушке сажать картошку. Видимо, предчувствуя скуку и усталость при ее уборке, он стал складывать в узлы из синтетических чулок по 5 картофельных клубней или отростков, соединял их веревкой, чтобы, потянув один конец, вытащить быстро весь урожай.

Третья процедура – видение новой функции знакомого объекта. Например, в Японии изготовили для национального праздника колоссальных размеров металлическую сковородку. Но праздник закончился, а куда девать сковородку? Придумали: использовали ее под детский бассейн.

Еще одна черта творчества состоит в умении самостоятельно увидеть элементы рассматриваемого объекта в их взаимосвязях (скажем, человеческий организм в его связях со средой обитания, структурой общества, качеством питания). Как известно, один из «камней преткновения» для отстающих учеников – анализ изучаемых явлений. Сплошь и рядом их, да и не только их, удовлетворяет первое найденное решение, не всегда лучшее. Видение альтернатив, вариантов решения – существенная черта творческой деятельности. И, наконец, *шестая процедура – комбинирование ранее известных способов в новый.* Примером может служить задание любыми действиями между пятью двойками получить число семь ($2, 2, 2, 2, 2 = 7$).

Вот тот минимум, которому надо научить учащихся, если мы хотим воспитать их творческими людьми.

Повторить эти процедуры невозможно. Ведь каждая новая ситуация, требующая творческого поиска, создает неповторимые условия. Иначе творчества нет. Стоит только подсказать решение, как ученик избавляется от необходимости думать в полную силу.

Итак, можно знать, уметь и даже быть готовым творить. Однако, чтобы знания применить, да еще творчески, надо испытывать потребность в такой деятельности, хранить эту потребность в своей системе ценностей.

Иными словами, надо овладеть общественно значимым опытом эмоционально-ценностного отношения – четвертым компонентом

содержания образования. У каждого индивида он накапливается постепенно – от первой улыбки, обращенной к матери, до развернутой системы ценностей. Присмотритесь к каждому человеку и вы увидите, что он ценит, чему он радуется или что вызывает его огорчения, что преобладает в нем – равнодушие, грусть, постоянная возмущенность, широкий или узкий разброс чувствований и желаний, на что эти желания направлены...

(Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика//Народное образование. 1990. № 12. С. 74–76. Текст дан в сокращении.)

Приложение 21

*О.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына,
Е.И. Казакова, Р.У. Богданова,
С.А. Писарева*

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Функции школьного учебника

Рассмотрение проблем совершенствования школьного учебника невозможно вне четкого представления о его педагогически целевой предназначенности. В школьном учебнике не может быть ничего случайного, того, что целенаправленно не служило бы решению определенных образовательных задач, стоящих перед школой.

Д.Д. Зуев в своей монографии «Школьный учебник» отмечает, что, организуя работу, создатели школьного учебника (в том числе и издательские работники) должны исходить прежде всего из положения о том, что учебник принадлежит к категории специально, с определенной целью созданных средств обучения. И вопрос о том, как, в какой мере это средство сможет выполнить свое назначение в достижении максимальных результатов учебного процесса, является решающим при создании каждого учебника. Специфика учебника как средства обучения выражается в его функциях. Далее излагаются основные функции современного учебника. Выводы о содержании этих функций сделаны на основе систематизации научных публикаций и материалов ряда обсуждений проблем школьного учебника.

Первая функция учебника – информационная. Учебник является основным источником обязательной для усвоения учащимися информации. Содержание обучения, представленное в учебнике, по замечанию Н. Ф. Талызиной, должно быть построено так, чтобы учащиеся не тратили времени на изучение каждого частного случая отдельно и в то же время были подготовлены к самостоятельному освоению всех их, причем не только известных сейчас, но и тех, которые появятся в будущем. Дело в том, что увеличение информации в науке и технике идет за счет накопления новых частных явлений, новых частных зависимостей. Принципиальная же смена точек зрения происходит сравнительно редко.

Вторая функция учебника – трансформационная. Учебник конкретизирует образовательные стандарты. На предыдущем этапе развития школы учебник выступал средством конкретизации государственных учебных программ. Сейчас в рамках единого стандарта могут иметь место различные учебные программы. В этой ситуации учебник может обеспечивать реализацию как одной конкретной учебной программы, так и ряда предметных программ.

Третья функция учебника – систематизирующая. Учебник должен обеспечивать систематизацию всех материалов, составляющих содержание данного учебного пособия. Любой учебник представляет собой совокупность нескольких источников информации, поскольку он включает в себя основной и дополнительные тексты, иллюстративный материал. Содержание учебника, его структура должны способствовать формированию у учащихся приемов научной систематизации знаний.

Четвертая функция – мотивационная. Учебник должен обеспечивать формирование у учащихся мотивов образовательной деятельности, соответствующих педагогическим целям. Дидактическими средствами реализации этой функции являются изложенные в учебнике проблемные ситуации, сведения, представляющие несомненный интерес для учащихся, оформление учебника, выводы о значимости изучаемого материала и т.д.

Пятая функция – ориентация учащихся на познавательную деятельность. Это функция, связанная с предъявлением учебных задач, а также задач, обеспечивающих закрепление и самоконтроль знаний.

Шестая функция – развитие познавательных возможностей учащихся на основе усвоения ими умений познавательной деятельности и постепенного повышения уровня их познавательной самостоятельности. Развитие познавательных возможностей учащихся яв-

ляется необходимым условием не только усвоения содержания учебника, но и их подготовки к самообразовательной деятельности.

Седьмая функция – интегрирующая: это специфическая функция школьного учебника, возникающая на современном этапе развития школы. Учебник призван воссоединить в единую картину фрагментарное знание, усвоенное учащимися из других источников информации (СМИ, научной и справочной литературы, образовательного туризма и т.д.). Можно сказать, что седьмая функция учебника заключается в расширении образовательного пространства учащихся.

Восьмая функция – координирующая. Это специфическая функция школьного учебника, возникшая также в современной школе. Учебник «объективно, в силу своего назначения в системе средств обучения, является ядром, вокруг которого группируются все другие учебные средства», т.е. учебник в руках учителя координирует применение всех средств обучения. С.Г. Шаповаленко указал на многообразии связей учебника со всеми другими средствами обучения.

Девятая функция учебника – развивающе-воспитательная. Она всегда играла и играет ведущую роль, приобретая на каждом этапе развития общества новое видение. Сегодня это – создание условий для формирования саморазвивающейся личности. С помощью учебника, специфическими средствами учебника педагог имеет возможность организовать мощное воспитательное воздействие на учащихся, на их отношение к миру, к самим себе, к знаниям, к образованию.

Предлагаемый далее материал является результатом исследования широкого круга научно-педагогических источников.

Структура школьного учебника

Учебник представляет целостную систему, образованную рядом структурных компонентов. Под структурным компонентом понимается необходимый элемент учебника, обладающий определенной формой, осуществляющий лишь ему присущими средствами функциональную нагрузку и находящийся в тесной взаимосвязи с другими элементами данного учебника (Д.Д. Зуев).

Все структурные компоненты учебника подразделяются на два больших отдела: 1) тексты; 2) внетекстовые компоненты.

Тексты рассматриваются как совокупность трех структурных компонентов: а) основной текст; б) дополнительный текст; в) пояснительный текст.

«Внетекстовые компоненты» призваны по своей доминирующей функции обслуживать текст, способствуя более полному усвоению предметных знаний, зафиксированных в учебнике; разнообразить виды познавательной деятельности; помогать в выработке умений и навыков самостоятельного поиска знаний и практического их применения.

Обычно выделяют следующие внетекстовые компоненты современного учебника: а) аппарат организации усвоения (АОУ); б) иллюстративный материал; в) аппарат ориентировки (АО).

Аппарат организации усвоения призван стимулировать и направлять мыслительную деятельность учащихся в процессе обучения, способствуя тем самым развитию их познавательных сил и формированию навыков самостоятельной работы с учебным материалом.

Иллюстрации по своему назначению могут быть подразделены на три основные группы:

- иллюстрации, раскрывающие содержание, заменяющие основной текст;
- иллюстрации, равнозначные тексту;
- иллюстрации, обслуживающие текст и внетекстовые компоненты.

Под аппаратом ориентировки понимается совокупность внетекстовых компонентов, которые целенаправленно ориентируют школьника в содержании и структуре учебника, создавая исходные условия для работы с ним.

(Петербургская школа: образовательные программы/
Под ред. О.Е. Лебедева, СПб., 1999. С. 130–137.)

Вопросы для самоконтроля

1. Какие компоненты содержания образования выделяют дидакты И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин?
2. В чем, по вашему мнению, выражается демократичность государственного образовательного стандарта?
3. Какие уровни выделяются в государственном образовательном стандарте? В чем смысл выделения разных уровней?
4. Создает ли государственный образовательный стандарт возможности для выбора индивидуальной траектории развития?
5. Верно ли утверждение, что государственная программа – это граница минимума знаний, умений, которыми должны овладеть учащиеся? Докажите.

6. Каковы особенности построения учебных программ для начальной школы, для средней школы?
7. Какой из структурных компонентов учебника (тексты или вне-текстовые компоненты) удачнее представлен в современных учебниках? Что, по вашему мнению, будет способствовать совершенствованию учебников?
8. Какие из компонентов содержания образования, на ваш взгляд, недостаточно представлены в современных учебниках?
9. В каких государственных документах отражено содержание образования?
10. Как соотносятся государственный стандарт и программы обучения?
11. К какому государственному документу обращается завуч, составляя школьное расписание?

Тема 7

МЕТОДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Методы обучения как одна из категорий дидактики. Методы, приемы и средства обучения, их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Классификация методов обучения и их характеристика. Соответствие методов целям и содержанию обучения. Особенности использования различных методов обучения на разных этапах непрерывного образования.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
2. *Лернер И.Я.* Зачем учителю дидактика//Народное образование. 1990. № 12.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000. Раздел 2, главы 8, 9, 11, 12.
4. *Ситаров В.А.* Дидактика. М., 2002. Глава 4, § 3.
5. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 17.
6. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М., 1990. Раздел 2, глава 10.

Дополнительная

1. *Голубкина О.А., Кефели И.Ф.* Использование активных методов обучения в учебном процессе. СПб., 1998.
2. *Ксензова Г.Ю.* Перспективные школьные технологии. М., 2000.
3. *Кульбакина Л.Я., Зотова Т.Н.* Выбор метода обучения//Начальная школа. 2002. № 2.
4. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
5. *Орлов В.И.* Процесс обучения: средства и методы. М., 1996.
6. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе/ Под ред. Т.И. Шамовой. М., 1994.
7. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.

Вопросы к теме

1. Проблема метода в дидактической теории.
2. Структура метода. Методы, приемы и средства обучения.
3. Различные подходы к классификации методов обучения в современной педагогической теории.

4. Проблема взаимосвязи метода с формой и содержанием обучения.
5. Характеристика методов обучения.
6. Самостоятельная работа как метод обучения.
7. Дидактическая игра как метод обучения младших школьников.

Задания для самостоятельной работы

1. Прочитайте статью И.Я. Лернера (приложения 20 и 22), составьте таблицу, показывающую, с помощью каких методов учащиеся могут овладеть разными элементами образования.
2. Составьте задания для учащихся по одному из учебников природоведения 2 класса для самостоятельной работы на уроке. Проанализируйте возможности их применения для реализации самостоятельной работы как метода обучения. (Охарактеризуйте каждое задание с точки зрения цели, используемого материала, характера деятельности, способа организации.)
3. Подготовьтесь к проведению дидактической игры по одной из тем курса начальной школы. (Задание готовится и проводится по группам. Дидактическая игра рассматривается как метод обучения.)
4. Опираясь на материал приложения 23, разработайте несколько видов дидактических игр.
5. На основании анализа классификации методов обучения, представленных в основной литературе, составьте свою и обоснуйте ее.
6. Напишите аннотацию одной из статей журнала «Начальная школа» (по выбору), посвященных рассмотрению какого-либо метода обучения.
7. Проанализируйте методы, используемые на одном из уроков (приложения 11, 48), по следующей схеме:
 - какие методы учебной работы последовательно использовались на уроке;
 - характеристика отдельных методов с внешней стороны (беседа, изложение материала, самостоятельная работа и т.п.);
 - характеристика психологической и логической стороны методов обучения, используемых на уроке;
 - особенности реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций методов обучения;
 - каковы взаимосвязи между формой, содержанием и методами обучения на данном уроке;
 - какие приемы использовал учитель при реализации различных методов обучения на уроке.

Приложение 22

И.Я. Лернер

ЗАЧЕМ УЧИТЕЛЮ ДИДАКТИКА

...Каждый из компонентов содержания обучения отличается своим способом усвоения. Изначально при всяком принципиально новом содержании учитель обеспечивает информацию, а учащиеся воспринимают ее, осознают, т.е. включают в систему своих представлений. Чтобы освоить новый способ деятельности, вербальной или наглядной, ученик должен уже воспроизвести действие, и неоднократно, подчас тренироваться, словом, репродуцировать это действие.

Совсем по-иному усваивается опыт творческой деятельности. Не опасаясь преувеличений скажу, что единственный способ обретения такого опыта — решение проблемных познавательных и практических задач. Формы их могут быть разными: привычная вербальная задача, задача на основе наглядности, планирование эксперимента, творческое прочтение сложного текста и др. Но во всех случаях используются названные творческие процедуры. Многолетний эксперимент убедил: творчеству можно учить. Для усвоения же опыта эмоционально-ценностного отношения, т.е. для формирования потребностей, чувств, системы ценностей необходимо создавать условия, чтобы учащиеся переживали как процесс учения, так и содержание изучаемого. В противном случае не может быть речи о потребности в учении, формировании мотивов учения, о становлении системы ценностей.

Все способы усвоения видов содержания, как и сами виды, взаимосвязаны. Нет умений без знаний, без того и другого не бывает творчества, на пустой почве не возникают эмоции. Но все способы можно рассматривать и порознь, так как в реальной практике они представляют этапы усвоения, хотя часто протекают в разных сочетаниях и последовательности.

Все три уровня усвоения программных знаний и умений — осознанное восприятие и запоминание, применение по образцу и в сходных ситуациях, творческое применение в новых ситуациях — непременно должны сопровождаться эмоциональным отношением к материалу, к самому процессу его усвоения, вести к оценке и практическому использованию изученного. Наиболее высокий уровень усвоения основных программных знаний и умений — третий, при

должном эмоционально-ценностном к ним отношении, конечно, этот уровень и служит основным критерием успешного обучения.

Практическое значение изложенного легко обнаружить в реальном учебном процессе. Не осведомленные о способах и уровнях усвоения знаний и умений учителя, а их достаточно много, часто допускают четыре возможные ошибки.

Первая, и главная, состоит в том, что усвоение доводится только до второго уровня – репродуктивного. Этому способствует и большинство поурочных методических пособий.

Вторая ошибка сводится к недооценке повторения, в том числе повторения вариативного учебного материала в достаточном количестве.

Третья ошибка допускается теми, кто невнимателен к формированию ценностного отношения к знаниям, их мировоззренческому значению, игнорирует потребности, интересы и мотивы учащихся. Наконец, четвертая ошибка допускается, как правило, хорошими учителями, заботящимися об умственном развитии учащихся. Нередко они начинают изучать тему сразу с третьего уровня усвоения, не подготовив для этого достаточной почвы, создаваемой первыми двумя уровнями.

Зная, чему мы должны учить, состав, содержание и то, как усваивается это содержание, мы можем вывести ответ на вопрос: как учить? Подчеркиваю, вывести, а не придумать или изобрести. О методах обучения высказываются разные мнения и очень важно, чтобы каждый учитель имел свое отношение к этой проблеме.

Прежде всего определимся: о чем идет речь, когда говорят о методе обучения? Можно ведь обсуждать методы проверки знаний, закрепления, структурирования их. Но это частнодидактические методы, касающиеся отдельных частей обучения. Методы же обучения общедидактического уровня охватывают все его формы, ступени и этапы. И методы закрепления знания, как и опроса, вписываются в дидактическую систему методов, покрываются ею. И нет ни одного приема, способа использования средств обучения при всем их разнообразии и богатстве, которые не входили бы в общедидактическую систему методов.

Почему важно осознать дидактическую систему методов? При обучении различным предметам можно использовать бесконечно разные формы, множество средств, но без общедидактического их понимания легко упустить какие-либо из них, что благополучно и делалось десятилетиями. До сих пор, например, игнорируются в практике эвристическая беседа, исследовательский метод.

Что же такое метод обучения? При всех имеющихся несущественных разногласиях можно принять одно из распространенных определений: метод обучения — это упорядоченно организованное взаимодействие учителя и учащихся, ведущее к достижению целей учебно-воспитательного процесса. А так как эти цели воплощаются в содержании образования (не случайно мы говорили, что человек — это то, что он усвоил из социального опыта), то можно сказать, что методы должны вести к необходимому уровню усвоения содержания образования.

У метода обучения есть определенные признаки, которые и отличают его от любого способа деятельности.

Во-первых, метод обучения предполагает цель — усвоение того или иного компонента содержания, его конкретное воплощение в учебном материале.

Во-вторых, метод обучения организует тот или иной способ усвоения в зависимости от компонента содержания.

В-третьих, метод обучения предполагает ясную, хоть и обобщенную характеристику того, что делает учитель и что делает ученик.

Итак, мы уже заметили, что первичный способ усвоения новой информации — восприятие, осознание воспринятого и запоминание. Учитель сообщает готовую информацию: рассказывает, объясняет, впоследствии доказывает, иллюстрирует картинками и схемами, показывает изображения с помощью экранных пособий. Он может включать магнитофон с голосами птиц. Он дает учащимся цветок, чтобы они ощупали и рассмотрели его. Учитель может показать опыт для всеобщего обозрения, может начать урок с чтения учебника. В старших классах прочитает лекцию, пригласит лектора со стороны, включит подоспевшую к этому времени передачу по телевидению, покажет кинофильм и т.п. И все это тот же объяснительно-иллюстративный метод, так как во всех случаях он предъясняет готовую информацию. Учащиеся же в это время воспринимают (слушают, наблюдают, перерисовывают, ощупывают, разбирают объекты изучения) предъясняемое в готовом виде, соотносят его с уже известным им, то есть осознают и в определенной мере запоминают.

При объяснительно-иллюстративном методе более всего важно внимательно относиться к структурированию знаний. Смысл структурирования состоит в том, что учитель помогает осознать элементы изучаемой темы, курса сначала в их ближайших связях, а затем и в более отдаленных.

Вот достаточно простой пример. Почти все дети, начиная с первого класса, знают, что кукушка подбрасывает свои яйца в чужие гнезда, что новорожденные кукушата иногда выбрасывают из гнезда яйца приютивших их птиц. Эти небезытересные для детей изолированные знания совершенно бесполезны. Но вот учитель М. рассказал об этом так:

Среди множества видов кукушек (их 90) 15 видов подкидывают 50 видам птиц (луговому коньку, тростниковой камышовке, зорянке, горному коньку, пеночке, лесной завирушке и другим) свои яйца, по окраске сходные с яйцами тех птиц, гнезда которых ими используются. Это происходит непременно в тех лесах, где водится прожорливая гусеница шелкопряда. Упомянутые птицы бессильны против прожорливых гусениц, так как гусеницы покрыты густым жестким ворсом. Если заведется такая в их лесу, птицы обречены.

На помощь приходят кукушки: они легко поглощают гусениц, так как их горловина и желудок покрыты не менее жестким ворсом и ворс гусениц им не страшен. Кукушки очищают леса от гусениц, сохраняют корм для знакомых уже нам птиц, но вынуждены подбрасывать свои яйца в чужие гнезда, потому что у кукушат еще нет горловины и желудка, покрытых ворсом, и они нуждаются в более нежном корме, поставляемом им подчас очень мелкой хозяйкой гнезда. Птицы, как бы в благодарность кукушкам за очистку леса, вскармливают их потомство. Поэтому, увидев в лесу кукушек, можно искать гусениц шелкопряда, соответствующие виды птиц и т.д. Увидите кукушку — ищите всех остальных.

Подобные примеры не только учат структурировать, систематизировать знания, способствуют прочности их, но и учат правильно подходить к усвоению новой информации. Особенно если учитель то и дело напоминает: всегда, когда вы слышите рассказ об интересных фактах или читаете о них, выясните, какие связи существуют между этими и другими известными вам фактами, ищите эти связи.

С объяснительно-иллюстративного метода начинается обучение младенцев, учеников начальной школы, в старших классах он используется при изучении нового курса или принципиально новой темы. Этот метод, всем хорошо знакомый, наиболее экономичен, особенно для организации первичного усвоения нового. Он был всегда и, надо полагать, сохранится при любых возможных средствах обучения.

Тем не менее ни для прочного усвоения новых знаний, ни для овладения способами их применения и вообще способами деятельности объяснительно-иллюстративного метода недостаточно. Для этой цели необходим только репродуктивный метод. Точнее даже —

инструктивно-репродуктивный, поскольку здесь активна роль и учителя, и учащихся. При этом методе учитель дает задание в той или иной форме повторить учебный материал (знания или действия), то есть инструктирует о предстоящей работе, а учащиеся репродуцируют, неоднократно воспроизводят порученную им деятельность. Могут быть задания на прямое воспроизведение, но нередко встречаются вариативные, когда основное, изучаемое действие в какой-то мере завуалировано. (К сожалению, в школьной практике преобладают задания на воспроизведение текста учебника.)

По мере того, как опыт учащихся расширяется, характер репродуктивной деятельности может и должен усложняться. Уже возможны задания такого типа: сравните крякву с гагой, в чем их сходство? Почему их относят к одной экологической группе? Последний вопрос задается, если уже был разговор об экологических группах.

Этот метод применяется непременно в тех случаях, когда собственной мыслью ученик к предлагаемым ответам дойти не может. Он должен их предварительно в той или иной форме (рассказ, учебник, иллюстрация, кинофильмы, инструкции и т.д.) получить в готовом виде, со всеми связями, раскрываемыми учителем.

И инструктивно-репродуктивный, и объяснительно-иллюстративный методы – самые древние в практике обучения, они неизбежны и чаще всего, особенно в первых шести – семи классах, используются в сочетании. Учитель может рассказать, объяснить материал или показать фильм, или вывесить таблицу с новыми данными и так далее, затем попросить ответить на вопрос, пересказать, составить таблицу.

Мы уже знаем, однако, что опыт творческой деятельности нельзя усвоить средствами первых двух методов. Он требует решения проблемных задач. И обрести этот опыт возможно только с помощью методов проблемного обучения. Их, как мы знаем, три: исследовательский, частично-поисковый, или эвристический, и метод проблемного изложения. О проблемном обучении читатель, вероятно, хорошо осведомлен, о его понятиях (проблемная ситуация, проблема) и характеристиках написано многими (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и другие). Поэтому здесь речь пойдет только о его методах, имеющих непосредственное отношение к теме нашего разговора.

Основной и определяющий метод проблемного обучения – исследовательский. Сравнительно с другими он предполагает наибольшее напряжение мысли и поэтому для умственного развития имеет самое большое значение.

Сущность исследовательского метода состоит в том, что учитель конструирует (или заимствует сконструированную другими) исследовательскую задачу, а ученик, получив ее, ищет способ решения. При этом он неизбежно проявляет черты творческой деятельности, о которых уже шла речь и тем самым постепенно их усваивает. Исследовательские задачи могут быть текстовыми, графическими, практическими, основанными на наглядно-образном материале. Они могут быть краткими, на несколько минут, и продолжительными — на месяцы, могут строиться на материале учебника или требовать работы в теплице, на полевом участке. Это не важно. Главное в них — самостоятельный поиск способа решения проблемы, творческое применение ранее усвоенных знаний и умений, а также умение добывать новые.

50—100 проблемных задач в год по каждому курсу достаточно для развития посильных ученику творческих способностей.

К сожалению, в учебниках и методических пособиях мало проблемных задач, и я бы советовал учителям собирать их постепенно и по темам, пока наши издательства не издадут массовым тиражом сборники проблемных задач для всех учащихся. И по всем курсам.

Проблемные задачи могут быть разной степени сложности. Как говорят, у каждой задачи свое поле поиска. В трудных случаях ученикам надо помочь, но так, чтобы сохранилась необходимость творчески мыслить. Для этого дидактике известен метод, названный частично-поисковым или эвристическим. Учитель либо небольшой подсказкой сокращает поле поиска, либо расчленяет задачу на подзадачи и тем самым, сохраняя проблемность, облегчает пошаговое движение ученика к конечному результату. Так, предлагая сделать только конечный вывод или высказать гипотезу, или придумать способ ее проверки, учитель включает учащихся в частичный поиск решения. Наиболее выразительный вариант частично-поискового метода — эвристическая беседа, редко, к сожалению, применяемая на практике. Это объясняется и тем, что о ней стали говорить только в последние годы, не приводя в пособиях грамотного образца.

Эвристические беседы бывают разных видов. Можно поставить сложный вопрос, а потом шаг за шагом вести учащихся к поиску ответа. Главное, чтобы все вопросы были взаимосвязаны и большинство из них требовали работы не памяти, а мысли.

При эвристической беседе, как и при других методах, могут использоваться слово, наглядность, практическая работа; учебник, лабораторная работа, кинолента, графика и т.д. Все это средства и формы метода.

Подчеркну еще раз: эвристическая беседа должна занять в современном уроке значительно большую роль, чем занимает сейчас. Она – эффективнейшее средство развития творческих способностей учащихся, ибо вопросы могут приспособляться к любому уровню учащихся. Она же подводит, готовит к более широкому использованию исследовательского метода.

Совершенно неоцененным учителями, да и методистами остается третий метод проблемного обучения – проблемное изложение. Примеры его трудно найти в пособиях. В педвузах ему не учат. А между тем его значение, несмотря на то, что этот метод можно использовать в основном в старших классах, невозможно переоценить. Он вынуждает (не принуждает) слушателя думать, следить за последовательностью развертывания темы, контролировать логичность, словом, возвышаться до уровня культуры учителя.

Сущность проблемного изложения состоит в том, что учитель, явно или неявно сформулировав задачу, последовательно излагает ее решение, раскрывая противоречия, возможные затруднения, варианты их преодоления, словом, показывает путь научного поиска.

Нам остается определить еще метод обучения эмоционально-ценностному отношению к миру. Напомню, что его содержание состоит из объектов, к которым необходимо воспитать нужное нам отношение, т.е. ввести их в систему ценностей ученика – качества чувств, определяющих отношение, и силы этих чувств. Чтобы сформировать это отношение, надо вызывать соответствующее переживание. Мы привыкли думать, что методами воспитания являются убеждение, поощрение, наказание, соревнование и т.д. Считается, что яркие факты, образная наглядность вызывают интерес учащихся. Но разве неизменно и обязательно? Каждый учитель знает, что и убеждения, и наказания, и яркое изложение далеко не всегда воздействуют желанным образом. Разве не наблюдаем на уроках равнодушных, а часто вовсе невнимательных глаз, хотя учитель, что называется, выворачивается наизнанку.

Для того, чтобы избежать подобных ситуаций, необходимо учесть потребности детей, соотнести каждый педагогический акт с потребностно-мотивационной сферой учащихся. Это и будет методом формирования отношения к миру.

Таковы методы обучения на дидактическом уровне. Их вполне достаточно для достижения всех целей обучения. Вместе с тем все читатели, видимо, заметили, что любой из названных методов пользуется разными источниками: словом, наглядностью, практикой, все-

ми средствами обучения — учебником, кинокартиной, опытом и т.д., разными формами методов — лабораторной работой, экскурсией, экспериментом. И все эти методы применяются и на семинаре, и на конференции, и на зачете, не говоря уж об обычном уроке. Но именно сами методы обучения определяют, как, каким образом используются источники познания, средства и формы обучения. И когда учитель ответит завучу на его вопрос, с которого мы начали наш разговор о методах, он скажет, что провел лабораторную работу исследовательским методом или по полной инструкции — объяснительно-иллюстративным. Если он использовал учебник, то скажет — была исследовательская или репродуктивная работа по учебнику. Игнорировать эти подходы недопустимо, поскольку именно из-за невнимания к ним в учебниках и пособиях почти нет исследовательских задач, нет проблемного изложения и эвристических бесед, а в обучении слабо учитываются потребности и мотивы учащихся. Основной практический вывод из всего здесь сказанного такой: при изучении каждой темы непременно применяются оба традиционных метода (объяснительно-иллюстративный и репродуктивный) и один или больше из числа методов проблемного обучения. Проблемное изложение эффективнее использовать начиная с IX класса, исследовательские, проблемные задачи разной сложности хороши почти во всех темах, а частично-поисковый, или эвристический, должен занять значительное место на всех уровнях обучения, придавая мыслительной деятельности интенсивный характер.

В зависимости от темы, условий обучения, методического почерка учителя все методы чередуются по-разному. И в этом смысле выбор метода зависит от учителя. Но он не может учить творчеству иначе, чем методами проблемного обучения. Он не может воспитывать в процессе обучения, не соотнося свои действия с потребностями и мотивами учащихся. Иными словами, выбор метода обусловлен характером изучаемого содержания.

Широчайшее поле для творчества учителя открывается при конструировании и выборе методик, отдельных приемов. Доказательство тому — опыт учителей-новаторов, учителей-мастеров. Но сколько бы методик и приемов ни изобрел учитель, они не выходят за рамки рассмотренных здесь дидактических методов обучения. Вот почему так важно знать и понимать смысл каждого из них.

(Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика// Народное образование. 1990. № 12. С. 74–83.

Текст дан в сокращении.)

Приложение 23

Г.К. Селевко

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Игру как *метод обучения*, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- в качестве элементов (иногда весьма существенных) более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технологии внеклассной работы (игры типа «Зарница», «Орленок», КТД и др.)

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще *педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.*

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические. По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы

- обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие;
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

Обширна типология педагогических игр по характеру игровой методики. Укажем лишь важнейшие из применяемых типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации. В предметной области выделяются игры по всем школьным дисциплинам.

И, наконец, специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

(Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. М., 1998. С. 186–190.

Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. Какая из предлагаемых дидактами классификация методов обучения представляется вам наиболее удачной?
2. Назовите отличительные признаки разных видов бесед.
3. Какие особенности самостоятельной работы должны быть указаны, чтобы характеристика данного метода была полной?
4. Чем характеризуется эвристический способ приобретения знаний?
5. Какие методы создают широкие возможности для творческой работы учащихся?
6. Какие классификации современных средств обучения вам известны?

7. В чем вы видите значение использования современных средств в обучении?
8. Каковы, на ваш взгляд, особенности подготовки и проведения уроков с использованием современных средств обучения?
9. Докажите, что выбор методов обучения тесно связан с целями и содержанием образования.

Тема 8

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Формы организации обучения как элемент целостной системы. Единство формы организации, целей, содержания и технологии обучения.

Характеристика основных форм организации обучения. Урок. Типы уроков.

Урок в системе изучения учебной дисциплины, в системе формирования и развития личности обучаемого. Пути повышения эффективности урока. Место и назначение групповых форм в организации урока.

Значение экскурсии как формы организации обучения в непосредственном познании действительности. Виды экскурсии. Требования к их подготовке, проведению и обобщению полученных результатов.

Формы организации самостоятельной деятельности обучаемых (домашняя учебная работа, самоподготовка в группе продленного дня, учебная работа в малокомплектной школе, самообразование). Повышение степени самостоятельности по мере готовности обучаемых к выполнению соответствующей деятельности.

Особенности использования различных форм организации обучения на разных этапах непрерывного образования.

Тема 8.1

УРОК – ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Вопросы к теме

1. Характеристика основных форм организации обучения.
2. Урок как элемент целостной системы.
3. Пути совершенствования урока на современном этапе развития школы.
4. Требования, предъявляемые к современному уроку.

5. Характеристика передового опыта по повышению эффективности урока (опыт В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили и др.)

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Витковская И.М.* Организация сотрудничества младших школьников в учебной деятельности. Учебно-методическое пособие к спецкурсу. Псков. 1997.
2. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000. Раздел 2, глава 10.
4. *Подласый И.П.* Педагогика. М., 2002. Часть 2. Тема 7.
5. *Ситаров В.А.* Дидактика. М., 2002. Глава 4, § 4.
6. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 16.
7. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М., 1990. Раздел 2, главы 11, 12.
8. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.

Дополнительная

1. *Архипова В.В.* Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб., 1995.
2. *Дьяченко В.К.* Коллективно-групповые способы обучения//Педагогика. 1998. № 2.
3. Педагогический поиск/Сост. И.Н. Баженов. М., 1990.
4. *Цукерман Г.А.* Кто учит, учится (взаимное обучение: возможности и пределы возможностей)//Начальная школа. 1999. № 7.
5. *Яковлев Н.М., Сохор А.М.* Методика и техника урока. М., 1985.

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте обзор статей по проблеме совершенствования урока по журналам «Начальная школа», «Педагогика», «Народное образование» (за текущий год), обратите внимание на развивающий и воспитывающий характер обучения.
2. Прочитайте работу Д.Г. Левитес (приложение 26), докажите, что от мотивации зависит успешность проведения урока. Приведите примеры того, как должен действовать учитель, чтобы вызвать соответствующую мотивацию учения.
3. Прочитайте описание фрагмента урока во 2-ом классе по теме «Предложение». Определите воспитательные цели урока, покажите, в чем ценность такой организации работы на уроке.

«Перед уроком парты составляются так, чтобы учащимся было удобно работать в группах. На рабочих местах – конверты, в которых находятся листочки со словами, знаками препинания, листы белой бумаги, клей.

Урок строится следующим образом: учитель объявляет тему урока и разъясняет способ работы. Он говорит: «Сейчас нам предстоит интересное, но сложное дело. Выполнение задания будет зависеть от того, насколько дружно и слаженно вы будете работать. Каждая группа возьмет конверт, в котором находятся слова и знаки препинания для составления предложения. Полученное предложение наклейте на бумагу, потом мы соединим листы всех групп и прочитаем, что получилось».

Ребята по группам выполняют задание и передают листы с составленными предложениями учителю, затем – коллективная работа всего класса (составление рассказа из полученных предложений), запись каждым учеником рассказа в тетрадь, обсуждение новой формы работы, ее результатов». (Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников/Под ред. И.Б. Первина. М., 1985. С. 40–41.)

4. Прочитайте работы И.М. Витковской, Г.А. Цукерман (приложения 28, 29), тезисно сформулируйте значение использования групповой работы на уроке.
5. Составьте фрагмент урока, на котором вы используете совместную учебную работу учащихся.
6. Предложите памятку для учащихся, как надо действовать, чтобы работа группы была успешной.
7. На уроке русского языка учительница несколько раз делала строгие замечания: «Не списывай у товарища!», «Пиши сам, не надо подглядывать в чужую тетрадь!», «Нашел у кого списывать! Он и сам толком не знает, как правильно писать!»

А в другом классе на уроке математики учительница лишь однажды как бы мельком, но внушительно сказала: «Дети, не надо закрываться друг от друга, это некрасиво, никто у вас не списывает».

- Какую позицию педагога вы считаете педагогически более правильной? Почему?
- Можно ли по характеру замечаний сделать вывод об установках каждого учителя, его педагогическом почерке, характере общения с детьми? В чем принципиальное отличие их позиции?

8. Познакомьтесь с программой дидактического анализа урока. Опираясь на него, выполните самостоятельный письменный анализ урока (приложение 11).

Программа дидактического анализа урока

1. Тема урока. Его место в системе уроков данной темы.
2. Основная дидактическая цель урока. Тип урока, соответствие типа урока поставленной цели.
3. Образовательные, воспитательные и развивающие задачи урока. Правильность их постановки в соответствии с содержанием программного материала и особенностями учащихся данного класса. Создание условий для принятия учащимися образовательной и развивающей задач урока.
4. Структура урока, ее рациональность, распределение времени на уроке.
5. Организация урока:
 - готовность учащихся к уроку;
 - готовность учителя к уроку (продуманность плана, подготовка доски, наглядных пособий, ТСО и т.п.);
 - организация учащихся (мобилизация их внимания, требования к подготовке рабочего места, содержание его в порядке в течение всего урока, создание условий для устойчивого сохранения внимания, его переключения в соответствии с задачами урока).
6. Отбор учебного материала на урок:
 - соответствие содержания урока его основной цели;
 - научная направленность изучаемого учебного материала, связь научных знаний с жизнью, с личным опытом учащихся;
 - доступность, систематичность и последовательность в изучении материала, реализация внутриспредметных и межпредметных связей;
 - отражение взаимосвязи теории и практики, достаточность упражнений для выработки умений и навыков;
 - соответствие объема учебного материала программным требованиям, возможностям учащихся.
7. Методы и приемы работы учителя на уроке:
 - соответствие используемых методов целям и задачам урока, содержанию учебного материала, возрастным особенностям учащихся;
 - сочетание репродуктивной и творческой деятельности на уроке;

- в какой мере и как используемые приемы способствовали развитию памяти, мышления, речи, внимания учащихся, их учебно-познавательных интересов, активности и самостоятельности;
 - целесообразность способов контроля за деятельностью учащихся на уроке;
 - объективность, своевременность и разнообразие форм оценки деятельности учащихся;
 - характер приемов, использовавшихся для подведения итогов каждого этапа урока, всего урока в целом.
8. Общая оценка урока:
- решение во взаимосвязи всех задач урока – образовательных (качество усвоения знаний, уровень сформированности конкретных умственных действий), развивающих (овладение приемами и способами умственной деятельности, развитие памяти, мышления, внимания и т. п., формирование учебной деятельности в единстве всех ее компонентов – содержательного, операционного и мотивационного), воспитательных (формирование основ научного мировоззрения, широких социальных и учебно-познавательных интересов, формирование необходимых свойств личности: коллективизма, организованности, дисциплинированности, ответственности, целеустремленности, инициативы, самокритичности и т. п.);
 - атмосфера урока (отношение учащихся к предмету, взаимоотношение учителя и учащихся);
 - организационная, логическая и психологическая завершенность урока.
9. Предложения по повышению эффективности урока:
- улучшение управления учебной деятельностью учащихся;
 - формирование положительного отношения младших школьников к учению;
 - формирование учебной деятельности, необходимых свойств личности.
10. Сопоставьте общие правила обучения, сформулированные Н.Ф. Бунаковым, с теми требованиями, которые в настоящее время предъявляются к современному уроку (приложение 25).
11. Какие черты личности учителя, описанные В.П. Вахтеровым, вы хотели бы видеть у современного учителя начальной школы и какими чертами хотели бы их дополнить (приложение 27)?

Приложение 24

И.Я. Лернер

УРОК КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА И ЕДИНИЦА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Организационная форма является, как уже говорилось выше, непременной чертой процесса обучения. При его развертывании в конкретный учебный процесс в классе реализуются разные формы, имеющие две характеристики: по количеству участников (фронтальное, групповое и индивидуальное обучение), а также по роли участников процесса и режиму (урок в его обычном понимании; урок-экскурсия; урок-семинар; урок-диспут; урок-конференция; урок самостоятельной работы в кабинете с помощью консультантов из среды учащихся и т.д.).

Все эти формы урока имеют ряд общих признаков.

Первый признак – взаимодействие учителя и учащихся в виде общения. Это общение может протекать между учителем и учеником, учителем и группой учеников, учителем и всеми учениками класса, между отдельными учениками (парами), внутри группы учеников, между всеми учениками класса. Общение между учениками может происходить при ограниченном участии учителя или без него; его участие может быть прямым или косвенным (как при самостоятельной работе).

Другим общим признаком организационных форм, вытекающим из первого, служит распределение функций между учителем и учащимися. В одних случаях учитель организует все обучение в явном виде и в разных формах, в других учащиеся выступают либо организаторами учения (групповая, коллективная работа), либо соисполнителями учителя в организации учебного процесса (доклад, диспут, консультация товарищей).

Третьим признаком является временной и пространственный режим (занятие в 45, или 30, или 90 минут с перерывами; в классе, в мастерской, в поле, в условиях экскурсии, на заводе).

Наконец, общим признаком организационных форм является состав звеньев учебной деятельности, обеспечивающих полноценное усвоение. На этой основе различают типы уроков: изучение нового материала, повторение и закрепление, обобщение и систематизация, контроль, проблемный, комбинированный и т.д. Разные авторы придерживаются своей типологии. Все эти и другие типы,

вполне возможные и здесь не обсуждаемые, позволяют указать на два типа уроков, бесспорно имеющих место: а) урок, воспроизводящий целостный учебный процесс во всех его звеньях (постановка задачи, изучение новой информации, приобретение новых умений, обобщение и систематизация изученного, контроль и оценка, домашнее задание); б) урок, который содержит только часть этих звеньев в разном сочетании.

Надо заметить, что в начальных классах, во многих случаях в средних классах, даже отчасти в старших применяется урок, включающий все звенья и обычно называемый комбинированным. Последовательность звеньев в разных уроках может меняться.

Таким образом, организационные формы обучения можно определить как целенаправленно создаваемое общение в процессе учебного взаимодействия учителя и учащихся, которое характеризуется вариативным распределением учебно-познавательных функций, режимом – временным и пространственным, а также различной последовательностью и сочетанием звеньев учебной работы.

Это определение вбирает все возможные организационные формы – экскурсию, консультацию, конференцию, коллективную познавательную работу, домашнюю работу. К примеру, домашняя работа представляет индивидуальную учебную деятельность во внеклассных условиях при косвенном руководстве учителя и произвольной затрате времени.

(Учебный предмет, тема, урок. Серия «Педагогика и психология». М., 1988. № 1. С. 25–27.)

Приложение 25

Н.Ф. Бунаков

ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО

На основании предыдущего... можно вывести те общие качества, которыми должно обладать воспитывающее элементарное обучение вообще, помимо его содержания, то есть каким бы предметом оно ни занималось – языком или арифметикой, естествознанием и пр. Сформулируем и рассмотрим эти общие качества обучения, каждое порознь.

1. *Всякое обучение в элементарной школе должно основываться на наглядности.*

Здесь следует разуместь, что в основу обучения должно быть положено прежде всего знакомство с действительными предметами, их признаками и отношениями; на этом фундаменте следует строить представления и затем основные понятия; по мере накопления в уме ученика ясных и живых представлений, полных, отчетливых и верных понятий можно перейти к наглядности, основанной на *припоминании*, т.е. строить понятия из представлений, уже имеющих в уме, не возобновляя непосредственных восприятий; наконец, можно перейти и к образованию *вообразительных представлений*, тем не менее, по возможности, чаще прибегая к помощи непосредственной наглядности...

2. *Элементарное обучение должно идти от чувственного к отвлеченному, от ближайшего к отдаленному, от простого к сложному.*

Здесь отчасти повторяется требование наглядности в той последовательности, как было указано выше. Но к этому присоединяются и другие требования: во-первых, чтобы учебный материал усложнялся постепенно, чтобы всякое понятие, всякое знание было вполне усвоено учеником прежде, нежели учитель поведет его к понятиям и знаниям более сложного характера; во-вторых, чтобы учитель не спешил с обобщениями, последовательно и осмотрительно переходя от представлений к первоначальным понятиям, а от этих последних — к высшим. Дайте ребенку ряд живых представлений об отдельных предметах, а потом уже соединяйте эти представления в понятие о предмете вообще: рассмотрев с ним муху, пчелу, осу, стрекозу, бабочку, жука, пожалуй, попытайтесь сложить в его уме общее понятие о насекомом, но отнюдь ни от него не требуйте преждевременного общего определения, ни сами не давайте его. Переходите от низких понятий к высшим постепенно, без скачков, чтобы каждое новое понятие опиралось на прочном, доброкачественном фундаменте... Научите ученика справляться свободно, по-хозяйски, с материалом самым простым, а потом уже переходите к материалу более сложному, ваш ученик в таком случае легко овладеет и этим материалом... Развивайте в ваших учениках сознательное отношение к ближайшей обстановке, к тому, что их окружает, на что они беспрестанно наталкиваются, а потом ведите к отдаленному: этим вы укрепите в них силу сознания и сделаете возможным изучение отдаленного, — поступив наоборот, вы только замедлите ход обучения.

3. Распределение учебного материала в элементарном курсе должно быть концентрическим.

Это положение опять-таки представляет дальнейшее развитие и пополнение предыдущего. Оно требует, чтобы учебный материал передавался не без толку, как беспорядочная масса знаний, какие придут в голову учителю, по его личному произволу, но и не в научной системе, а сообразно с естественным ходом развития детской мысли. Учебный материал должен разрабатываться путем повторения и постепенного расширения, от легкого к более трудному, от чувственного к отвлеченному, от простого к сложному, *около одного центра*, по мере того как возрастает и усиливается мышление учеников. Располагать учебный материал *концентрически* — значит распределить его расширяющимися кругами, постоянно имея в виду сущность дела, составляющую центр работы, причем концентрация должна быть разумная, сообразная с постепенным усилением мышления учеников и с увеличивающейся сложностью и трудностью изучаемого. Концентрация применяется ко всем предметам обучения...

4. Движущей силой в обучении должен быть личный интерес учащихся, а не насилие.

Этого требует естественное развитие человеческой мысли, возможное только при участии любознательности и сознательного внимания, а то и другое... возможно лишь в том случае, когда предмет изучается детьми с полной охотой, заинтересовывает их. О влиянии насилия и страха уже было сказано как об условиях, неблагоприятных для развития мышления; а интерес в работе ученика обуславливается предыдущими требованиями: наглядностью, доступностью сообщаемых знаний, постепенностью их сообщения, разумным распределением, наконец, разнообразием занятий, состоящих не в многопредметности, а в искусном и толковом чередовании работ в кругу одного и того же предмета, требующих от детей умственной деятельности, но не утомляющих и посильных. При соблюдении этих условий достигается следующее требование, придающее работе особенный интерес, а в то же время и наибольшую плодотворность.

5. Процесс обучения должен, по возможности, переходить в процесс самообучения.

Это значит, что обучение должно состоять не в том, чтобы учитель поучал, говорил, давал готовые понятия (о бесплодности такого сообщения понятий было говорено), а дети слушали, воспринимали и усваивали. При таком порядке не может быть со стороны детей ни внимательного отношения к преподаваемому, ни прочного восприя-

тия, ни действительного усвоения. Только те понятия воспринимаются прочно и усваиваются вполне, которые добыты, выработаны самими детьми лишь при необходимой помощи со стороны учителя, усилием их собственного ума. Такой характер работы, переходящий в процесс самообучения, действительно укрепляет за детьми знания, развивает их мышление и поддерживает интерес обучения. Помощь учителя обыкновенно состоит в том, что он целесообразными вопросами обращает внимание учеников на ту или другую сторону предмета и дает их мышлению посильные задачи, а затем уже ученики сами решают эти задачи, сами проверяют решения, сами формулируют как решение, так и процесс его в складной и правильной речи...

(Учителю начальной школы/Составители Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова. М., 1964. С. 100–102. *Текст дан в сокращении.*)

Приложение 26

Д.Г. Левитес

СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

...Мотивация — волшебное слово для работы с детьми. Как мы уже говорили, основу мотивации составляет потребность, т.е. физиологическое или психологическое ощущение нужды, дискомфорта, недостатка в чем-либо. Мотивация — это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей. *Управлять развитием детей в процессе обучения — это значит приводить их к постановке и достижению личных целей («Я-целей»), связанных с овладением содержанием образования.* Назовем некоторые из известных способов мотивации учения школьников:

1. Создание проблемной ситуации

Хорошо и полно описано в педагогической литературе (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин).

2. Отказ от отметок

В психологии хорошо известен эффект выученной беспомощности. Он возникает в строго контролируемом распорядке жизни, в том числе и в условиях монополии предметно-ориентированной модели обучения, которую освоила традиционная школа. При та-

ком обучении ребенок, являясь объектом управления со стороны учителя, постепенно привыкает к тому, что оценка и корректировка его деятельности находится не в его руках, а является исключительно прерогативой взрослых.

Нарушается естественное право любого человека на ошибку и ее исправление, а значит, право на интеллектуальную собственность, на полноценную деятельность. Отсюда у ребенка отпадает потребность и в контроле над ситуацией, так как контроль постоянно находится в руках взрослых. И как результат — утрата детьми чувства собственного достоинства, потеря веры в себя.

Если же принять во внимание и тот стыдливо скрываемый педагогической общественностью факт, что для ряда учителей отметка, особенно «двойка», является единственной возможностью скрыть свою педагогическую беспомощность, удержать власть над учениками (а есть немало и таких, кто, сам того не замечая, упивается этой властью, калеча детей и себя), то следует признать, что пока в школе властвует «двойка», все слова о гуманизации, демократизации и развитии детей являются, по меньшей мере, педагогическим цинизмом.

3. Привлечение учеников к оценочной деятельности

Пока отказ от «отмечивания» в баллах успехов и неудач школьников относится к области педагогической фантастики в нашей школе, но, по крайней мере, привлечение учеников к оценке своей деятельности должно стать неременным компонентом педагогически грамотного выстраивания процесса обучения.

В седьмом классе учитель после окончания самостоятельной работы вдруг неожиданно заявил своим ученикам: «А теперь отложите ручки, возьмите карандаши и проверьте сами свою работу». С этими словами он открыл «крылышки» доски, на обратных сторонах которых были даны решения задач для обоих вариантов.

Класс буквально оцепенел, потом, еще не веря случившемуся, принялся за проверку, ревниво поглядывая на соседей, не пользуется ли кто той ручкой, которой писал работу! Но впереди их ожидал еще один сюрприз. «А теперь вы сами оцените свою работу», — сказал учитель и назвал нормы оценок.

И тут началось: «А можно за одну ошибку ставить четверку? Грамматические ошибки считаются или нет? А что, и пятерки можно ставить?» Ребята не на шутку переполошились, ведь не в оценке в конце концов дело. Учитель задумал с ними какой-то «эксперимент», ведь он их явно проверяет, но на что?! На честность! Для семиклассников

это слово равносильно паролю, и результат не заставил себя ждать. Как выяснилось при контрольной проверке этих работ самим учителем практически все оценки оказались... занижены!

Долго еще класс вспоминал эту работу «на честность» и упрашивал учителя провести ее еще и еще раз.

(Седьмой класс, обостренное чувство справедливости... А как вы думаете, как бы отреагировали одиннадцатиклассники на такое ваше предложение?)

4. Необычная форма обучения

Урок-семинар и урок-конференция, урок-биография и урок-путешествие, урок-аукцион и ролевая игра, регламентированная дискуссия и защита проектов, разнообразные коллективные способы обучения... Методика этих занятий достаточно хорошо разработана и отражена в педагогической литературе, а о некоторых мы расскажем дальше.

5. Культура общения, открытость и искренность эмоциональных проявлений учителя, чувство юмора и искренняя расположенность к своим ученикам

Взгляд, жест, интонация, выражение лица, улыбка, прикосновение, умение чувствовать и держать паузу, сохранять нужную дистанцию, диапазон и тембр голоса – все то, что называется невербальными способами общения, и то, что сопровождает слово, является едва ли не определяющим фактором успешности обучения.

Сколько раз мне приходилось, присутствуя на уроке, наблюдать, как умница-учитель, порядочный и ответственно относящийся к своей профессии человек, входил в класс этаким затаившим недоброе монстром, весь вид которого по задумке должен был внушать ужас ученикам! Сколько раз хорошо подготовленный урок срывался только потому, что у учителя оказывался непоставленным голос: монотонный или скороговоркой, визгливый или глухой, хриплый, гнусавый или пронзительно резкий – он мог пугать или смешить, а чаще всего просто утомлял учеников!

А неприступное «каменное» выражение лица педагога? А взгляд сперва в журнал, а потом медленно поверх очков на притихший класс. А постоянные нотации, порицания, упреки, издевки, насмешки, окрики?..

Но, хотя и жест, и прикосновение, и взгляд, и улыбку, и умение держать паузу – все эти премудрости легко осваивают студенты пер-

вых курсов театральных институтов, все-таки не хочется по примеру Д. Карнеги советовать учителю — «как легко и просто завоевать доверие учеников».

Ибо, конечно, все это не так легко и просто, требует и высокой внутренней культуры, и огромного труда души.

Но вся эта техника меркнет по сравнению с таким профессионально значимым качеством учителя как эмпатия — умение понимать и чувствовать ученика. И если аффективная сторона эмпатии достаточно проблематична для усвоения взрослым человеком, то научиться понимать своих учеников вполне под силу любому педагогу. А что еще нужно ребенку? Помните фразу, которую произносит девятиклассник, герой фильма «Доживем до понедельника»? На вопрос «Что такое счастье?» он отвечает просто: «Счастье — это когда тебя понимают».

Подойдите к зеркалу, включив предварительно магнитофон, произнесите, глядя в зеркало, несколько фраз, которые вы обычно произносите, входя в класс. Потом прослушайте запись на магнитофоне, глядя на себя в зеркало. Повернитесь вполборота, «отпустите» живот, ослабьте подбородок, немного опустив голову, поймите свое отражение в зеркале и сделайте резкое замечание воображаемому ученику. Нравится вы сами себе? Таким вас видят две трети класса (левая и правая колонки).

6. Чувство юмора

Оно выручает всех: и шепелявых, и картавых, маленьких и толстых, длинных и худых. Если у вас с этим чувством все в порядке, то предыдущий пункт не для вас. Однако, важно не переусердствовать с иронией и сарказмом по отношению к ученикам. Они очень ценят юмор учителя и стараются не показывать, как больно ранят их насмешки. И вообще не следует смеяться над детьми, лучше над собой. Уверяю, ваш авторитет от этого ничуть не пострадает и даже наоборот.

7. Постоянный анализ жизненных ситуаций, обращение к личному опыту ученика, разъяснение значимости знаний и учения в настоящем и будущем

Чем сложнее, чем скучнее учебный материал, тем больше времени и усилий следует затрачивать, мотивируя деятельность учащихся по его восприятию и усвоению...

(Практика обучения: Современные образовательные технологии. М.—Воронеж, 1998. С. 133—138. Текст дан в сокращении.)

Приложение 27

В. П. Вахтеров

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Важную роль в деле воспитания играет авторитет учителя. У детей склонность признавать и подчиняться авторитету, по-видимому, отчасти инстинктивна и связана с другим инстинктом — чувством самосохранения, побуждающим беспомощного и слабого ребенка искать покровительства и руководства у более сильного, опытного, знающего человека. Но такое отношение к себе ребенка надо уметь приобрести. Каждому известно, что дети, добровольно подчиняющиеся одному лицу, например, отцу, приходят в негодование, когда видят покушение на их свободу со стороны кого-либо другого, не пользующегося в их глазах авторитетом. Однако будет плохо, если этот авторитет хотят основать на одной власти, присвоенной положению учителя. Еще хуже, если он будет поддерживаться страхом наказаний. В основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве. Есть, к сожалению, школы, где авторитет учителя поддерживается прежде всего страхом, но учитель — не директор зверинца, не тиран, его средства — меры нравственного воздействия, а не меры жестокости; его задача — не сломить волю ребенка, хотя бы даже упрямого, а, напротив, развить и укрепить ее, направив ее к добру. Вызывая в детях страх, учитель подавляет их силы, отнимает у них самую возможность исполнить его требования, как об этом мы подробнее скажем дальше. Мало этого: дети легко приобретают антипатию и мстительное, гневное чувство к учителю, причиняющему им страдания, вред кажущийся (или действительный — все равно) и обиду.

Вызвать к себе любовь и уважение со стороны ребенка — вот что самое ценное в авторитете учителя. Если ребенок будет любить и уважать своего учителя, — этого одного достаточно, чтобы сделать совершенно излишними всякие карательные меры. Ребенок будет исполнять приказания такого учителя уже для того одного, чтобы не огорчать его. Если ученики будут любить и уважать учителя, они будут страдать вместе с ним в минуты его огорчений, им захочется удалить причину этих страданий так же, как если бы они страдали сами. Скажем больше: дети, любящие и уважающие своего учителя, захо-

тят походить на него, будут перенимать его привычки, его наклонности, его стремления, его душевный строй, будут заражаться его энтузиазмом. Они будут делать это и в силу преобладающей в детском возрасте привычки подражать всему, что они видят, и еще более — в силу сознательного желания разделить чувства и стремления дорогого им человека. Они захотят сделать из-за любви к нему даже скучную работу, они воздержатся от импульсов и поступков, неприятных учителю, из-за привязанности к нему пойдут на маленькие жертвы.

Как же учитель может добиться любви детей? Для этого существует только одно средство и другого никакого нет — это самому любить их деятельной любовью. Когда ребенок из всех ваших поступков видит, что вы с добротой и терпением разделяете все его затруднения, принимаете деятельное участие во всех его занятиях, что вы его бескорыстно любите, вникаете в его нужды, он не может оставаться неблагодарным, холодным и бесчувственным, он захочет сам стать достойным вашей любви, он ответит искреннею любовью на ваши симпатии к нему, он захочет в действительности стать таким, каким вы его считаете, достойным вашей любви. Любовь ребенка родится из благодарности за любовь к нему окружающих. Любовь ребенка к вам — это простое эхо вашей же любви к нему.

Уважение детей учитель приобретает безукоризненностью своего поведения и всего образа жизни, своим умственным и нравственным превосходством. Всякое проявление в учителе чванства или самомнения внушит ученикам мысль сбить с него спесь. Неаккуратное исполнение своих обязанностей, опаздывание на уроки, некорректный образ жизни могут легко подорвать в детях уважение к учителю.

Напротив, трудолюбие учителя, его доброта, его ласковые, мягкие и простые отношения к детям, его ум и знания, далеко превышающие знания детей, вызовут в детях, вместе с благоговением и бескорыстным восхищением его умственными и нравственными качествами, еще большее уважение к нему и нежное чувство.

Учитель должен уметь вызвать еще и доверие к себе, и тогда ученики будут верить, что всякое приказание учителя разумно, что все намерения его клонятся к их пользе. Пусть каждое требование свое учитель объясняет детям и доказывает его необходимость с точки зрения самих учеников, их интересов, их нужд, их здоровья, их умственного и нравственного развития. Нет ничего опаснее, как то, когда дети заподозрят в приказании учителя его прихоть или произвол. Ученики доверяют учителю только тогда, когда его советы, его требования представляются в их собственных глазах необходи-

мыми и нужными в интересах самих детей. Они будут тогда угадывать желания учителя, предупреждать их, они будут добиваться еще большей симпатии к себе и ради нее постараются еще больше походить на уважаемого и любимого учителя, подняться до него, насколько это возможно для ребенка. Прежде чем принять какое-нибудь решение, сделать какой-нибудь поступок, ученик будет спрашивать себя, как поступил бы на его месте любимый учитель, что могло бы понравиться ему и что огорчить его.

Говоря о качествах учителя, нельзя обойти молчанием его такт. Тактичный учитель, как хороший оратор, по глазам своей аудитории судит о впечатлении, какое производят на детей слова и образ его действий. Если у него не будет этого чутья, если он вовремя не найдет, что надо предпринять, чтобы предотвратить скуку, спускающуюся на учеников, предупредить дурное впечатление, вызываемое его распоряжением, он не будет иметь успеха.

Уменье учителя владеть собой также имеет очень большую цену. Его спокойная манера, свидетельствующая не о слабости, а о сдержанности, в случае нужды легко переходящей в энергию, — сильно импонирует учащимся. Крик и вспышки учительского гнева, напротив, заразительно действуют на учеников, пробуждая и в них один из самых распространенных в детском возрасте и в то же время самых опасных инстинктов. В школе, где учитель не владеет собой, дети сварливы, там часто происходят ссоры и драки. А между тем ни один из пороков детства не представляет столько опасностей, как эти припадки бессильного детского гнева. С ними всего труднее бороться воспитателю. В самом деле, чтобы подавить в себе припадок ярости, необходимо такое напряжение воли, какое не по силам часто даже взрослому и развитому человеку. Мы не можем и мечтать о том, чтобы слабая воля ребенка в состоянии была побороть сильный взрыв гневного, мстительного чувства. Вот почему особенно важно принимать все меры к тому, чтобы возможно реже пробуждался зверь в душе наших питомцев. Если учитель служит или, по крайней мере, должен служить образцом для детей, которые ему подражают, то его гнев и раздражительность дети переймут скорее и легче, тем более что и без того это чувство является одним из преобладающих в детском возрасте.

Чем большим уважением и доверием пользуется учитель, тем сильнее действуют на учеников его пример и внушение...

(Учителю начальной школы/Составители Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова. М., 1964. С. 226–228. Текст дан в сокращении.)

Приложение 28

И.М. Витковская

ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Совместная деятельность учащихся во фронтальной работе на уроке

Фронтальная форма организации обучения предполагает выполнение учебного задания всем составом класса в едином темпе работы под непосредственным руководством учителя.

В идеале фронтальная работа должна обеспечивать сотрудничество всех учащихся класса друг с другом и с учителем. Но в реальной практике обучения при организации фронтальной работы активно действует лишь группа сильных учащихся, причем обычным явлением становится превалирование взаимодействий в плоскости «учитель – ученик», которые опосредуют собой отношения «ученик – ученик». Поэтому непосредственные контакты между учениками во фронтальной работе фактически сводятся к нулю.

Вместе с тем возможности в организации сотрудничества младших школьников во фронтальной работе есть. Они реализуются при проведении на уроках учебных дискуссий.

Дискуссия – это публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление различных точек зрения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссия позволяет нащупать свой взгляд на мир, побуждает к внутреннему диалогу с самим собой в форме внутренней речи – размышлению, спору с внутренним собеседником.

Учебная дискуссия – это спор, направленный на решение задач обучения: приобретение знаний в процессе поиска истины, овладение умениями общаться, вести диалог, соглашаться, возражать, доказывать и др.

Для проведения дискуссии важно правильно подобрать вопросы. Это должны быть проблемные задачи, предполагающие множество гипотез и вариантов решения. В них могут содержаться мнения, которые не являются бесспорными: «Пирамиды служили древним египтянам гробницами»; положения, противоречащие обыденным представлениям о действительности: «Пар невозможно увидеть. Он не-

видим»; ошибочные, но формально аргументированные точки зрения: «Надо писать «земляника», так как она растет на земле» и др.

Организуя дискуссию, учитель действует следующим образом: задает вопрос, вызывает ученика, желающего высказаться, выслушав ответ, не оценивает его, а спрашивает детей: «Кто согласен?». Выслушивается следующий ученик, и снова учитель, не комментируя ответ, организует обсуждение высказанных мыслей, по возможности заостряя противоречия между ними. В ходе полемики учитель старается втянуть в обсуждение всех учеников, следит за логикой, пресекает посторонние споры.

После такой работы учитель вместе с детьми анализирует: как прошло обсуждение, что помогло в достижении результата, что мешало. Постепенно формируются *правила общего обсуждения*, к которым учащиеся обращаются каждый раз при организации дискуссии:

- Не говорить всем сразу.
- Всем смотреть на говорящего (учителя или ученика). Возражая другому, обращаться к нему: «Саша, ты не сказал, что...».
- Реагировать жестами или знаками на каждую реплику говорящего (согласен или не согласен).

Необходимо добиваться выполнения этих правил. Постепенно в ходе проведения дискуссии эти правила могут дополняться новыми.

Дискуссия отличается от обычной беседы учителя с учащимися тем, что ученики вступают в непосредственное общение друг с другом. И если в беседе ученику достаточно высказать верное положение, а учитель дает ему оценку и часто объясняет это положение за ученика, то в дискуссии при прямом обращении возражающего ребенка к говорящему ему приходится самому обосновывать свое высказывание.

Практика показывает, что на начальных этапах овладения умением вести дискуссию младшие школьники считают важнейшим ее показателем наличие несогласия и пытаются вести беспредметный спор относительно очевидных положений, выискивая самые незначительные погрешности в ответах товарищей. Такая установка приводит иногда к бессмысленным бездоказательным спорам, когда каждый упрямо стоит на своем. Поэтому учителю необходимо акцентировать внимание учащихся на том, что задача дискуссии — не спорить зря, а договориться, прийти к единому, лучшему мнению, или нескольким равноценным решениям. Для этого спор должен быть доказательным, обоснованным.

Таким образом, дискуссии формируют у учащихся умение доказывать свою точку зрения, критичность к мнению других (в том чис-

ле учителя), а также умение соглашаться, принимать точку зрения другого человека, продуктивно содействовать ему.

При *организации парной работы* два ученика выполняют какую-то часть работы совместно. Если все пары выполняют одно и то же задание — работа единая, если разные — дифференцированная. В.К. Дьяченко рассматривает парную работу как самостоятельную общую форму организации обучения. Он подходит к формам обучения как к структурам общения между обучающим и обучаемым, общение же в паре и группе происходит по-разному. Принимая традиционный подход к общим формам обучения, мы считаем парную работу разновидностью групповой, так как она сохраняет все признаки групповой работы: сотрудничество учащихся в парах, роль учителя — опосредованное руководство через инструктаж, памяти.

Парную работу учителя начальных классов используют на уроках всех дисциплин при проверке домашних заданий, взаимопроверке классных самостоятельных работ. Такая работа очень полезна: она повышает внимание учащихся, побуждает их вдумчиво относиться к заданию, выполняя его самостоятельно и проверяя работу товарища, а это способствует прочности усвоения знаний, развитию навыков самоконтроля, самооценки.

Парная работа как простейший вид групповой может быть использована уже в первые дни обучения в первом классе: при составлении звуковых схем слов на уроках обучения грамоте, счете предметов на уроке математики.

В.К. Дьяченко и его последователи обосновывают *парно-коллективную форму* обучения. Важнейшие особенности этой формы следующие: каждый момент работы половина учащихся говорит, половина — слушает (минимальное количество участников — 4 человека); каждый участник является попеременно то учеником, то учителем; ближайшая цель каждого ученика — учить других всему, что знаешь сам; каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но также за знания и учебные успехи товарищей; совпадение коллективных и личных интересов — чем больше и лучше я обучаю других, тем больше и лучше я знаю сам и др. Парно — коллективная форма предполагает, что ученик на уроке работает не в одной паре, а в нескольких. Закончив работу с одним одноклассником, он находит другого, который также закончил работу, и организуется новая пара для дальнейшей работы. Такая форма известна еще под названием работы *в парах сменного состава*.

Сторонники этой формы организации обучения школьников считают ее педагогической необходимостью. Их исследования показали, что при работе в парах сменного состава среди детей устанавливаются дружеские отношения. Отличники не вызывают зависти со стороны более слабых, сильные ученики в процессе урока постоянно помогают слабым, добиваются правильных ответов, тем самым обеспечивая полное усвоение пройденного.

Значение парно-коллективной формы организации занятий видится нам в том, что она преодолевает рамки классно-урочной системы, характерной для группового способа обучения, внедряет новый, *коллективный способ обучения (КСО)*, предоставляя педагогам широкий простор для инновационной деятельности.

Единая групповая работа иначе называется *звеньевой* и представляет собой организацию учебной деятельности относительно постоянных малых групп учащихся, управляемых их лидерами. Все группы работают над одним и тем же заданием.

Целесообразность единой групповой работы на уроке обеспечивается следующим: увеличивается время активного говорения каждого ученика, что позволяет оптимально обеспечить формирование того или иного умственного действия на стадии громкой речи; каждый объясняет другим, а следовательно, лучше осмысливает и запоминает; работая в группе, дети учатся ставить цель, планировать работу, контролировать, оценивать ее, что формирует у них умения, обеспечивающие учебную деятельность.

Эффективность работы зависит от состава группы, поэтому необходимо учитывать следующие **требования к формированию групп для единой групповой работы:**

1. Группа должна быть гетерогенной по учебным возможностям (сильные, средние, слабые) и психологическим особенностям детей (разговорчивый и молчаливый и так далее).
2. Учет желаний учеников и межличностных отношений при комплектовании групп. С этой целью обычно проводят социометрическое исследование, предлагая ученикам ответить на вопрос: «С кем ты хотел бы работать вместе на уроке? Почему?»
3. Группы должны быть временными, иначе сложно будет добиться сплоченности всего коллектива класса. Но и очень часто менять состав групп нерационально, так как группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений, дети адаптируются друг к другу примерно за десять уроков. Таким образом, группа должна быть постоянной в течение

ние двух – трех месяцев. Можно сформировать группы и таким образом, чтобы на уроках различных предметов они были разными. Эти группы могут быть постоянными в течение года, но каждый ученик будет одновременно являться членом разных групп.

4. Оптимальная величина группы 3–6 человек. Как показывает практика, в группах большего состава сложно наладить сотрудничество. Такие группы обычно распадаются на более мелкие.
5. В каждой группе выбирается (назначается) консультант – хорошо успевающий ученик, собранный, требовательный. Он координирует работу группы. Учитель специально инструктирует консультантов перед уроком. Желательно, чтобы через роль консультанта прошли все ученики класса.

Как же лучше построить урок, на котором предполагается групповая работа? Приведем структуру группового занятия, описанную М.Д. Виноградовой и И.Б. Первиным.

Структура группового занятия

1. Вводная часть (фронтальная работа):
 - а/ постановка познавательной задачи;
 - б/ инструктаж о последовательности работы;
 - в/ раздача дидактических материалов по группам.
2. Собственно групповая работа:
 - а/ знакомство с материалом;
 - б/ планирование работы в группе;
 - в/ распределение заданий между участниками работы;
 - г/ индивидуальное выполнение заданий;
 - д/ обсуждение индивидуальных результатов работы учащихся;
 - е/ обсуждение общего задания группы;
 - ж/ подведение итогов группового задания.
3. Заключительная часть (фронтальная работа):
 - а/ сообщения о результатах работы в группах;
 - б/ анализ выполнения познавательной задачи;
 - в/ общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи.

(Организация сотрудничества младших школьников в учебной деятельности. Учебно-методическое пособие к спецкурсу. Псков, 1997. С. 21–25.)

Приложение 29

Г.А. Цукерман

ВИДЫ ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ

I. Цели организации совместной учебной работы самих детей:

- 1) Дать каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие первоклассники вообще не могут добровольно включиться в общую работу класса, без которой у робких и слабо подготовленных детей развивается школьная тревожность, а у лидеров неприятно искажается становление характера;
- 2) Дать каждому ребенку возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микроспорах, где нет ни огромного авторитета учителя, ни подавляющего внимания всего класса;
- 3) Дать каждому ребенку опыт выполнения тех рефлексивных учительских функций, которые составляют основу умения учиться. В I-м классе – это функция контроля и оценки, позже – целеполагание и планирование;
- 4) Дать учителю, во-первых, дополнительные мотивационные средства вовлечь детей в содержание обучения, а во-вторых, возможность и необходимость органически сочетать на уроке «обучение» и «воспитание»; строить и человеческие, и деловые отношения детей.

II. Общие правила организации всякой групповой работы:

- 1) При построении учебного сотрудничества самих детей необходимо учесть, что такой формы общения в детском опыте еще не было. Поэтому детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой навык: не игнорируя «мелочей», не пытаясь перейти к сложному до проработки простейшего. Как сесть за партой, чтобы смотреть не на учителя (как обычно), а на товарища; как соглашаться, а как возражать (но как и когда возражать недопустимо); как помогать, а как просить о помощи – без проработки всех этих «ритуалов» взаимодействия до автоматизма невозможно организовать более сложные – свободные и творческие формы совместной работы учащихся;
- 2) Вводя новую форму сотрудничества, необходимо дать ее образец. Учитель вместе с 1–2 детьми у доски показывает на одном приме-

- ре весь ход работы, акцентируя форму взаимодействия (например, речевые клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?» «Почему ты так думаешь?»...). Несколько образцов разных стилей взаимодействия помогают детям подобрать свой собственный стиль;
- 3) По-настоящему образец совместной работы будет освоен детьми только после разбора 2–3 ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: **разбирать не содержательную ошибку** (например, неверно составленную схему), **а ход взаимодействия!**;
 - 4) Как соединять детей в группы? – С учетом их личных склонностей, но не только по этому критерию. Самому слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упряму полезно помериться силами с упрямым. Двух озорников объединять опасно (но при тактичной поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с такими детьми доверительный контакт). Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к «слабеньким», им нужен партнер равной силы. По возможности лучше не соединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекаемых, со слишком разными темпами работы. Но и в таких «группах риска» можно решить почти не решаемые воспитательные задачи: помочь детям увидеть свои недостатки, захотеть с ними справиться. И обязательно учитывать первое противопоказание (см. III);
 - 5) Для срабатывания групп нужны минимум 3–5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, скажем, на четверть тоже не рекомендуется: дети должны получить опыт сотрудничества с разными партнерами. Однако и здесь возможен лишь строго индивидуальный подход. Например, двух девочек, привязанных друг к другу и не общающихся с другими детьми, разлучать можно лишь ненадолго (с надеждой расширить круг их общения);
 - 6) При оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость... Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок!;
 - 7) Групповая работа требует перестановки парт. Для работы парами удобны обычные ряды. Для работы тройками, а тем более четверками, парты надо ставить так, чтобы детям, работающим вместе, удобно было смотреть друг на друга.

Дети смогут сами подготовить класс к работе по составленному учителем плану расстановки парт, если их с первых дней в школе приучать ориентироваться в плане класса, находить свое место, место любого другого ученика...

III. Основные противопоказания:

- 1) Недопустима пара из двух «слабых» учеников!
- 2) Детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе, сегодня нельзя принуждать к общей работе (а завтра стоит им предложить вновь сесть вместе);
- 3) Если кто-то пожелал работать в одиночку, учитель разрешает ему отсесть и не позволяет себе ни малейших проявлений неудовольствия ни в индивидуальных, ни тем более в публичных оценках (но один на один с ребенком старается понять его мотивы и поощряет всякое побуждение «индивидуалиста» кому-то помочь или получить чью-то помощь);
- 4) Нельзя занимать совместной работой детей более 10–15 минут урока (по крайней мере в 1-м классе): это может привести к повышению утомляемости;
- 5) Нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы: дети должны обмениваться мнениями, высказывать свое отношение к работе товарища. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, разговорами в полный голос. Но «бороться» — мягко: шестилетки не в силах долго удерживать произвольную саморегуляцию, увлекшись задачей. В классе полезен «шумомер» — звуковой сигнал, говорящий о превышении допустимого уровня шума;
- 6) Нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием обидчику будет отказ партнера сегодня с ним работать. Обидчик сам должен найти себе товарища для работы на уроке (договориться на перемене и сообщить учителю).

(Виды общения в обучении. Томск, 1993. С. 159–161.)

Вопросы для самоконтроля

1. Обоснуйте положение: урок — основная форма организации обучения.
2. Перечислите основные типы уроков.
3. Почему именно комбинированный урок является типичным в обучении младших школьников?

4. Перечислите требования, предъявляемые к современному уроку.
5. Чем можно объяснить, что урок, проведенный по одной и той же теме, по одним и тем же учебникам, оказывает разное воспитательное воздействие на учащихся?
6. Какими личностными особенностями должен обладать учитель, чтобы на уроке успешно решались образовательные, воспитательные и развивающие задачи?

Тема 8.2

ДОМАШНЯЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вопросы к теме

1. Сущность домашней учебной работы, ее дидактические функции.
2. Виды домашних заданий.
3. Подготовка учащихся к выполнению домашних заданий.
4. Помощь семье в руководстве домашней учебной работой младших школьников.

Рекомендуемая литература

1. Засобина Г.А. Практикум по педагогике. М., 1986.
2. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000. Раздел 2, глава 10.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учебное пособие. М., 2000Т Раздел 3, глава 16, § 4.
5. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 1990. Раздел 2, глава 15.

Задания для самостоятельной работы

1. Прочитайте ситуацию из сборника Г.А. Засобиной и др.: «Учитель математики одной московской школы на дом всегда задает задачи с выбором. Это значит, что задается 2–3, а иногда и 4 задачи, а ты можешь выбрать любую из них, Конечно, проверять так труднее, но интересней. Иногда тот же учитель задает на дом математическое сочинение — придумать задачу определенного типа и с определенным количеством действий. Время от време-

ни устраивается конкурс самостоятельно сочиненных задач: у кого самая трудная, самая четкая, самая остроумная?»

Ответьте на вопрос:

С какой целью разрабатывает учитель такую серию приемов своей работы?

Сформулируйте ряд условий, необходимых для успешного перенесения в свой опыт тех же приемов работы.

Разработайте рекомендации учителю начальных классов по методике задавания уроков на дом.

2. Составьте несколько вариантов дифференцированного домашнего задания по любому учебному предмету.
3. Предложите 6–8 различных вариантов проверки одного из домашних заданий.
4. Используя материал приложений 30 и 31, составьте руководство для детей по выполнению домашних заданий

Приложение 30

И.Ф. Харламов

ДОМАШНЯЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ

1. Сущность домашней учебной работы школьников и ее роль в овладении знаниями

Специальные исследования показывают, что проблема повышения эффективности обучения может быть успешно решена только при условии, если высокое качество урочных занятий будет подкрепляться хорошо организованной домашней учебной работой учащихся. Между тем в периодической печати иногда появляются публикации, в которых рассказывается о якобы передовом опыте отдельных учителей, осуществляющих обучение без домашних заданий, и ставится вопрос об их отмене, поскольку они якобы перегружают школьников учебной работой. Эти предложения чаще всего основываются на педагогической некомпетентности.

На уроках, как бы хорошо они ни проводились, имеет место **концентрированное запоминание**, и знания переводятся лишь в оперативную, кратковременную память. Чтобы перевести знания в долговременную память, учащимся необходимо осуществлять их последующее повторение, т.е. *рассредоточенное усвоение*, что также требует организации их домашней учебной работы. Не меньшее значе-

ние имеет она также для воспитания учащихся, поскольку способствует формированию у них прилежания, самостоятельности, служит средством разумной организации внешкольного времени.

Указывая на необходимость домашней учебной работы, Н.К. Крупская писала: «Уроки на дом имеют большое значение. Правильно организованные, они приучают к самостоятельной работе, воспитывают чувство ответственности, помогают овладевать знанием, навыками». Таким образом, домашняя учебная работа школьников является весьма важной составной частью процесса обучения и является одной из форм его организации.

В чем же заключается ее сущность? *Домашняя учебная работа учащихся состоит в самостоятельном выполнении заданий учителя по повторению и более глубокому усвоению изучаемого материала и его применению на практике, развитию творческих способностей и дарований и совершенствованию учебных умений и навыков.* Как следует из приведенного определения, домашняя работа по овладению изучаемым материалом характеризуется двумя основными признаками – наличием учебного задания, даваемого учителем, и самостоятельной работой учащихся по выполнению этого задания.

Каково же содержание и характер учебных заданий, задаваемых учащимся на дом? Домашние задания включают в себя: а) усвоение изучаемого материала по учебнику; б) выполнение устных упражнений (придумывание примеров на изучаемые правила по языку, определение признаков делимости данных чисел по математике, заучивание хронологической таблицы по истории и т.д.); в) выполнение письменных упражнений по языкам, математике, физике и другим предметам; г) выполнение творческих работ по литературе; д) подготовку докладов по изученному материалу в старших классах; е) проведение наблюдений по биологии и географии; ж) выполнение практических и лабораторных работ по физике, химии и биологии; з) изготовление таблиц, диаграмм и схем по изучаемому материалу и т.д. Наряду с общими для всех учащихся нередко даются индивидуальные домашние задания. На необходимость таких заданий указывала еще Н.К. Крупская: «При заданиях на дом *нельзя вводить уравниловку. Надо индивидуализировать задания*». Эти задания рассчитаны на преодоление пробелов в знаниях учащихся по отдельным темам, на усиление тренировочных упражнений по выработке практических умений и навыков. Они включают в себя также задания повышенной трудности для хорошо успевающих школьников с целью развития их творческих способностей.

Существенное значение имеет правильная дозировка объема и степени трудности домашних заданий с тем, чтобы не было перегрузки учащихся. В частности, в I классе их выполнение не должно превышать 1 часа, во II классе — 1,5 часов, в III—IV классах — 2 часов, в V—VI классах — 2,5 часов, в VII классе — 3 часов, в VIII—X (XI) классах — 3,5 часов.

2. Основные недостатки домашней учебной работы школьников

Изучение школьной практики показывает, что в домашней учебной работе учащихся имеются существенные недостатки, некоторые из них распространены.

Многие учащиеся при подготовке домашних заданий по учебнику сбиваются на полумеханическое чтение изучаемого материала, не умеют расчленять его на отдельные смысловые части и не осуществляют самоконтроль за усвоением знаний. Например, несколько лет назад с экспериментальными целями мы преподавали историю в V «В» классе средней школы № 10 г. Гомеля. Хорошо помнится ученица Таня Л. Нередко она получала двойки, хотя о Тани нельзя было сказать, что она имела низкие умственные способности. Наоборот, нередко задавала глубокие вопросы, свидетельствовавшие о ее любознательности. Пришлось проверить, как она готовит домашние задания. Что же оказалось? Главным при подготовке домашних заданий для нее было не осмысление и усвоение изучаемого материала, а полумеханическое чтение учебника. Она не пыталась выделять *главное* в изучаемом материале, не применяла приемов *самоконтроля* при подготовке уроков. Потом мы убедились, что подобные недостатки допускают и другие пятиклассники.

Вторым недочетом домашней работы многих учащихся является неумение организовать свое рабочее время, отсутствие твердо установленного режима, связанного с выполнением домашних заданий. Это приводит к поспешности в работе и поверхностному усвоению изучаемого материала.

Третий недостаток состоит в том, что выполнение письменных заданий многими школьниками осуществляется без предварительного усвоения теоретического материала, на котором основаны эти задания. Вследствие этого учащиеся не только допускают существенные недочеты и ошибки в выполняемых заданиях, но и не осмысливают той связи, которая существует между теоретическим материалом и практическими упражнениями.

Существенные недостатки связаны с перегрузкой учащихся домашними заданиями. Отдельные учителя, стремясь к тому, чтобы учащиеся больше работали по их предмету, дают слишком объемистые или чрезмерно усложненные задания. Но перегрузка нередко обуславливается не только большим объемом домашнего задания, но и слабой подготовкой учащихся на уроке к его выполнению. Директор одной из школ обратил внимание на то, что учащиеся седьмого класса, перейдя в восьмой класс, в первой четверти учебного года значительно снизили свою успеваемость: из 29 учеников восемь имели неудовлетворительные оценки. Когда же он и его заместитель по учебно-воспитательной работе посетили уроки в этом классе, то обнаружили, что учителя слишком затягивали проверку знаний по пройденным темам и мало времени отводили на учебную работу по новому материалу. Вследствие этого школьники слабо осмысливали изучаемый материал на уроках и уходили из школы неподготовленными к выполнению домашних заданий.

Указанные недостатки позволяют сделать вывод о необходимости повышения качества урочных занятий, рационализации объема домашней работы учащихся и более пристального внимания учителей к обучению их технике домашнего учения. Какие же проблемы в этой связи встают перед школой? *Первая* из них состоит в том, чтобы и учителя, и учащиеся хорошо осмыслили систему тех правил и требований, которые предъявляются к домашней учебной работе. *Вторая* проблема относится к внедрению этих правил в практику выполнения домашних заданий школьниками. Попытаемся остановиться на освещении этих проблем.

3. Правила домашнего учебного труда школьников

Культура учебного труда школьников по выполнению домашних заданий включает в себя соблюдение ряда правил и требований, основывающихся на психолого-педагогических закономерностях учебно-познавательной деятельности по овладению изучаемым материалом.

Суть первого и важнейшего правила заключается в том, что *процесс осмысления и усвоения знаний должен носить рассредоточенный характер*. Это значит, что для всестороннего осмысления и прочного усвоения программного материала ученику следует вдумчиво учить уроки не в один присест, а обращаться к их изучению несколько раз в течение некоторого времени. Только при этом условии в памяти остается «глубоко проторенный след», а знания сохраняются на долгое время. Психолог М. Н. Шардаков приводит сравнитель-

ные данные об эффективности концентрированного и рассредоточенного запоминания, которые были получены в процессе экспериментальной работы во II, IV и VI классах. Для запоминания давался отрывок из стихотворения, однако одна группа ребят заучивала его концентрированно, вторая же работала над стихотворением в течение трех дней. Результаты были проверены через 20 дней: каждый из учащихся должен был воспроизвести выученное стихотворение. Если школьник испытывал затруднение, ему напоминали первые слова строк или первые строки строф. Оказалось, что больше напоминаний приходилось делать тем учащимся, которые применили прием концентрированного заучивания. Те же ребята, которые воспользовались способом распределенного во времени запоминания, нуждались в подсказке гораздо реже.

Второе правило: *домашние задания необходимо выполнять в день их получения*. Суть дела в том, что усвоенный на уроке материал интенсивно забывается в первые 10–12 часов после его восприятия. Это доказано психологическими опытами. Немецкий психолог Герман Эббингауз (1850–1909) давал обучающимся задание заучивать 13 лишённых смысла слов и в дальнейшем их не повторял. При контрольных проверках оказалось, что через час испытуемые могли воспроизвести около 44 % этих слов, а через 2,5–3 часа — только 28 %.

Это психологическое явление находит свое объяснение в физиологии. Работами И.П. Павлова и его учеников доказано, что вновь образованные нервные связи непрочны и легко тормозятся. Торможение сильнее всего проявляется сразу после образования временной связи. Следовательно, и забывание происходит наиболее интенсивно сразу же после восприятия изучаемого материала. Вот почему, чтобы предупредить забывание знаний, усвоенных на уроке, необходимо провести работу по их закреплению в день их восприятия. Именно поэтому во всех методических пособиях настоятельно рекомендуется выполнять домашние учебные задания в день их получения. Например, если урок истории был в понедельник, а следующий — в пятницу, то, естественно, учить его надо не в четверг, а в понедельник. Это, однако, не исключает необходимости воспроизведения усвоенного материала и накануне очередных занятий.

Данное положение было нами проверено. Один из седьмых классов повторял уроки истории и иностранного языка в день восприятия (понедельник), а другой — накануне следующего урока, в четверг (по 35 человек в классе). Тексты — идентичные. Число повторений и условия подготовки — одинаковые (воспроизведение рас-

сказанного на уроке, однократное чтение и воспроизведение его дома). Полученные при этом результаты показали, что учебный материал, закрепленный в день его восприятия, дольше сохраняется в памяти, хотя на следующем уроке воспроизводится в меньшем объеме. То, что повторяется накануне урока, на следующий день воспроизводится в большем объеме, создает иллюзию лучшей успеваемости, но сохраняется в памяти хуже. Поэтому большая часть работы по усвоению и закреплению в памяти изучаемого материала должна проводиться в день его восприятия с последующим повторением накануне очередного урока.

Третье правило: *если домашнее задание включает в себя усвоение материала по учебнику и выполнение практических упражнений, его выполнение нужно начинать с работы над учебником.*

Порядок работы над учебником следующий: вначале нужно попытаться припомнить то, что осталось в памяти от урока. Затем следует обратиться к вдумчивому чтению параграфа учебника, выделяя в нем важнейшие положения, правила, выводы, стремясь к их глубокому осмыслению и усвоению. После этого нужно попытаться применить приемы воспроизведения и самоконтроля: пересказ материала вслух или про себя, составление плана прочитанного, ответы на вопросы учебника и т.д. Если в процессе самоконтроля возникают затруднения, необходимо еще раз проштудировать учебник и добиться свободного и полного воспроизведения изучаемого материала.

Указывая на большую роль активного воспроизведения знаний и самоконтроля в процессе усвоения изучаемого материала, К.Д. Ушинский отмечал, что в этом случае достигается более высокая степень сосредоточенности внимания на осмыслении и усвоении знаний, и поэтому они быстрее и прочнее запоминаются.

Но как быть тем ученикам (а они, к сожалению, встречаются), которые (либо в силу своей слабой памяти, либо по причине недостаточного внимания на занятиях) перед изучением материала дома не в состоянии ничего «вспомнить» и воспроизвести из того, что объяснялось учителем на уроке? В таком случае необходимо рекомендовать, чтобы при первом чтении (первичном восприятии материала) они попытались выделить и осмыслить основные вопросы темы, а воспроизведение (пересказ вслух, воспроизведение про себя, ответы на вопросы учебника, составление плана прочитанного) начинали после повторного штудирования учебника.

Большую специфику имеет работа по усвоению и воспроизведению значительного по объему и сравнительно трудного учебного ма-

териала. Такой материал целесообразно расчленять на несколько смысловых единиц и каждую часть повторять и воспроизводить отдельно в определенную единицу времени, отделяя усвоение одной части от другой кратковременным отдыхом продолжительностью в 5–10 мин.

Большую роль в прочном и глубоком усвоении знаний имеет установка на запоминание, всестороннее осмысление и длительное сохранение в памяти изучаемого материала. Если школьник приступает к учебной работе с такой установкой, он не только усиливает свое упорство и настойчивость в овладении знаниями, но и подбирает соответствующие приемы учения, стремится самостоятельно преодолеть трудности, более старательно выполняет упражнения.

Психологические исследования показывают, что сохранение знаний в памяти зависит также от их содержания. Быстрее забываются формулировки, определения и описательный материал. Более продолжительно сохраняются знания, основанные на понимании закономерностей и причинно-следственных связей. Отсюда отнюдь не следует, что при усвоении изучаемого материала нужно обращать основное внимание на запоминание правил и выводов. Как раз наоборот. Исследования Н.А. Менчинской показывают, что необходимо направлять учащихся на глубокое и всестороннее продумывание внутренней логики знаний, на усвоение причин и взаимозависимостей, которые характеризуют то или иное явление с тем, чтобы выводы и обобщения заучивались не механически, а выступали в сознании школьников как логическое следствие анализа изучаемого материала.

Четвертое правило: *приступая к выполнению практических заданий, следует внимательно просмотреть те упражнения, которые выполнялись по изучаемой теме на уроке, и продумать, какие теоретические положения использовались в процессе их выполнения.* Этот прием помогает учащимся устанавливать связь домашней работы с тренировочными упражнениями в классе и содействует самостоятельному выполнению письменных заданий.

Существенной спецификой характеризуется домашняя работа учащихся по написанию сочинений, изложений, пересказов и других творческих заданий. Эта работа оказывается более эффективной, если она рассредоточивается во времени и расчленяется на ряд этапов. На *первом этапе* ученик вдумчиво прочитывает и осмысливает необходимый материал по учебнику и дополнительной литературе. В процессе этой работы делаются выписки наиболее важных мест изучаемых источников, которые могут быть процитированы при написании сочинения, а также фиксируются собствен-

ные мысли, возникающие по ходу чтения. *Второй этап* работы обычно посвящается составлению плана сочинения или изложения. *Третий этап* составляет непосредственная работа по написанию первого (чернового) варианта сочинения, изложения или пересказа. На *заключительном этапе* осуществляются доработка сочинения (изложения, пересказа) и его окончательное оформление. Такая работа обычно занимает полторы-две недели. Написание же сочинений (изложений, пересказов) в один присест, как это делают многие школьники, не дает необходимого обучающего эффекта.

Пятое правило: *между подготовкой домашних заданий по отдельным предметам необходимо делать перерыв в 10–12 мин для отдыха и психологического переключения на другой вид учебной деятельности*. Эти перерывы весьма важны и по другой причине. Установлено, что после восприятия и усвоения изучаемого материала процесс его закрепления в сознании продолжается и после того, как учебная работа прекращается. Это «скрытое затвердевание» знаний происходит в течение 10–20 мин, что и вызывает необходимость указанного выше перерыва.

Шестое правило: *во время перерывов между подготовкой домашних заданий по отдельным учебным предметам нельзя подвергать себя сильным внешним воздействиям, в частности, смотреть телевизор, петь, вступать в дискуссии и т.д.* В это время лучше всего совершить спокойную прогулку на свежем воздухе, выполнить легкую домашнюю работу. В этой связи представляют интерес данные, полученные нами в результате проведенного эксперимента. Четырём группам учащихся VII класса, каждая из которых состояла из 10 человек, давались задания на усвоение материала по физике с применением приемов воспроизведения. Первая группа учащихся читала и сразу же воспроизводила материал. Учащиеся второй группы делали перерыв 10 мин и в это время просматривали диафильм. Третья группа совершала 10-минутную прогулку. Четвертая группа устраивала перерыв на 20 мин и в это время выполняла несложную физическую работу. Заметим, что воспроизведение изучаемого материала осуществлялось после однократного вдумчивого чтения. Лучшие результаты усвоения были в двух последних группах, которые после восприятия материала не подвергались сильным психическим возбуждениям, спокойно прогуливаясь или занимались легкой физической работой. Это объясняется физиологическими закономерностями и, в частности, законом нервной индукции. Суть его заключается в том, что последующее за восприятием изучаемого материала сильное раздражение вызывает в мозгу появление но-

вого очага возбуждения, приводящего к затормаживанию только что сформировавшихся нервных связей.

Седьмое правило: *очень важно, чтобы домашние задания выполнялись ежедневно в одно и то же время и на постоянном месте.* Это правило при всей кажущейся простоте имеет существенное значение для успеха домашней работы. Оно содействует быстрому сосредоточению внимания на выполнении учебных заданий, приучает к дисциплине и упорядоченности процесса учения.

Восьмое правило: *после подготовки домашних заданий по урокам, которые были сегодня, необходимо сделать 20–30-минутный перерыв и повторить материал к занятиям на завтрашний день с применением приемов самоконтроля,* осуществляя таким образом рассредоточенное усвоение знаний.

Есть, наконец, еще одно, девятое правило, соблюдение которого способствует более прочному усвоению (запоминанию) изучаемого материала. *Весьма полезно, чтобы учащийся непосредственно перед сном уделил 15–20 мин беглому просмотру (повторению) изученного материала по учебникам и, не подвергая себя никаким дополнительным раздражениям, в спокойном состоянии ложился спать.* Это создает все условия дальнейшего протекания во сне внутримолекулярных процессов в нейронах головного мозга, связанных с более глубоким усвоением изучаемого материала.

Таковы наиболее существенные правила умственного труда, которые следует знать учащимся и которых они должны придерживаться в процессе домашней учебной работы.

(Педагогика. М., 1990. С. 294–303.)

Приложение 31

Д.Г. Левитес

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

Сергей Данилович Шевченко – известный в России учитель-новатор – разработал свою педагогическую систему, в которой удачно, на наш взгляд, сочетаются управленческая деятельность педагогов и самостоятельность, управление учащихся в обучении...

По мнению С.Д. Шевченко, без домашних заданий полноценного усвоения быть не может. Вот как он сам оценивает значимость и характер этой деятельности ученика.

Что дает домашнее задание:

- возможность трудиться без спешки, спокойно;
- никто тебя не оценивает (кроме самого себя);
- можно выбрать оптимальный ритм работы;
- самостоятельное планирование хода работы;
- привлечение всех необходимых источников информации.

Каким должно быть домашнее задание:

- не тягостным, а привлекательным;
- необычным;
- посильным;
- обязательно проверенным и оцененным;
- обязательно включающим логические задачи, ибо только так можно руководить «заочно» мыслительной деятельностью учащихся;
- свободным для выбора (!);
- охватывающим (по возможности) все стороны содержания (знания, способы деятельности, ценности).

Особенность домашнего задания – проговор.

Проговор, по мнению Шевченко, наиболее эффективный метод запоминания и осмысления нового материала. Проговор про себя – дома, на улице, в троллейбусе, во время обеда и т.д.

Что это дает:

- перевод информации из кратковременной памяти в долговременную;
- возможность осмысления учебного материала;
- мыслительную обработку (анализ, сравнение, выделение главного) нового содержания.

Одной из важнейших закономерностей процесса усвоения знаний является *активное запоминание*. В соответствии с ним проговаривать учебный материал следует с опорой на учебник: сперва прочитать, потом мысленно проговорить содержание прочитанного, сопоставить с рассказом учителя. Шевченко отмечает, что при помощи проговора про себя создается имитация коллективной деятельности, когда учащийся сам себе доказывает, возражает и т.д., что способствует эффективному усвоению.

(Практика обучения: Современные образовательные технологии. М.–Воронеж, 1998. С. 170–171. Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. Какие недостатки в деятельности учителя начальных классов по организации домашней учебной работы учащихся вы видите в современной школе? Что нужно делать для того, чтобы преодолеть эти недостатки?
2. Если бы вам предложили отказаться от задания домашних заданий, согласились бы вы? Почему?
3. Раскройте процесс формирования у учащихся учебных умений, обеспечивающих успешное выполнение домашней учебной работы.
4. Представьте себе, что вы работаете учителем начальных классов. Какие виды домашних заданий вы чаще всего будете задавать детям?
5. Составьте памятку, которой должен руководствоваться учитель при проверке домашней учебной работы учащихся.

Тема 8.3**ЭКСКУРСИЯ – ОДНА ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****Вопросы к теме**

1. Своеобразие экскурсии как формы организации учебной работы.
2. Виды экскурсий.
3. Значение экскурсий в обучении младших школьников.
4. Подготовка и проведение экскурсии.
5. Руководство учителем работой учащихся на экскурсии.

Рекомендуемая литература

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели. М., 1987.
2. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000. Раздел 2, глава 10, § 4.
4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 16, § 4.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М., 1982.

Задания для самостоятельной работы

1. Сделайте выписки о значении и месте экскурсии в педагогическом опыте Ш.А. Амонашвили и В.А. Сухомлинского из книг, указанных в списке литературы.
2. Разработайте план экскурсии по одной из тем любого учебного предмета.
3. Сформулируйте, какие обучающие, развивающие и воспитательные задачи решал В.А. Сухомлинский, организуя экскурсию в природу (приложение 33).
4. Сопоставьте, в чем видят значение экскурсий В.П. Вахтеров и В.А. Сухомлинский (приложения 32, 33).

Приложение 32*В.П. Вахтеров***ПРЕДМЕТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ**

...Значение экскурсий заключается, между прочим, в самостоятельности детей: они принимают участие в составлении плана экскурсии, сами прочитывают относящиеся к ней статьи и книги, они сами разроют почву, возьмут камень, вырвут корень растения, сорвут цветок, поймают бабочку, сами сделают наблюдение над погодой, сами обработают собранный материал и т.д. Мало этого. Они сами, хотя и при помощи учителя, могут поставить себе цель экскурсии, сами наметить средства для достижения этой цели, сами произвести необходимые опыты и сами выразить на словах или на бумаге полученные результаты и выводы.

...Надо считаться с дошкольным опытом и наблюдениями детей, надо выспросить все, относящееся к предмету экскурсии, во-первых, для того, чтобы не повторяться, во-вторых, для того, чтобы исправить ложные представления, в-третьих, для того, чтобы знать пробелы в наблюдениях, и, в-четвертых, для того, чтобы и дошкольные и новые наблюдения связать в одной наглядной беседе, привести в некоторую систему. Но всякий раз остается многое, чего дети не видели, хотя и могли видеть, многое, на что они не обратили внимания. И такие наблюдения учитель поручит детям в возможно близком будущем, если не сделает этого темой новой экскурсии. Все это приучает детей относиться внимательно и вдумчиво к самым обыкновенным предметам, ко всему, мимо чего обыкновенно проходят, не

вглядываясь и не задумываясь: к обыкновенному булыжнику, к песку, глине, к илу на берегу реки, к размыву, начавшемуся по колее дороги, который может потом образовать целый овраг.

...На экскурсиях дети распределяют между собою различные обязанности, каждый из них заботится в пределах своей сферы обо всех товарищах и несет ответственность за точное исполнение принятых на себя работ, каждый чувствует необходимость наладить свои отношения со всеми, сильные и взрослые приходят к сознанию необходимости помочь слабым и маленьким. А все это развивает чувства товарищеской солидарности, спаянности, общности. И что особенно важно, — такое нравственное развитие достигается не поучениями, которые еще никого не исправляли, а самой жизнью, путем необходимости, теми условиями, в какие ставятся ученики...

Важно, что в экскурсиях мы имеем одно из самых существенных условий всякого развития — самодеятельность и самопроизвольность выбора впечатлений. Экскурсия дает возможность проявиться всем индивидуальным запросам каждого ученика. Ученик особенно внимательно отнесется к тем сторонам жизни, которые в данный момент его больше всего интересуют. А каждая экскурсия предоставляет проявиться множеству возможностей, заложенных в душе ученика. И это потому, что ученики встречаются здесь лицом к лицу с таким безмерно сложным комплексом явлений, как сама жизнь в ее совокупности. Выбирай, что кому нравится: каждому по его потребностям и запросам...

Мы говорили о том, какую роль играют экскурсии в деле умственного развития. Но экскурсии влияют не на один только ум ученика. Надо жалеть о том, что прогулки со школьниками не получили у нас широкого распространения еще с другой точки зрения. Уже одно сближение, какое они вызывают между учителями и учащимися, должно было бы служить достаточным стимулом, чтобы возможно чаще практиковались подобные экскурсии. Находясь в непосредственной близости с учениками, завтракая вместе с ними, деля с ними все случайные приключения и удовольствия прогулки, учитель легче, чем когда бы то ни было, сближается с детьми. После прогулки и учитель на учеников и дети на учителя смотрят совсем иначе, чем раньше. Они стали как бы роднее. Между ними стало больше доверия друг к другу, взаимного понимания и задушевности. В их классных беседах чаще звучит нотка искренности. На прогулке учитель легче, чем когда бы то ни было, знакомится с личными особенностями каждого из них. Он узнает эгоиста по той жадно-

сти, с какой тот бросится раньше всех на сладкое блюдо, узнает альтруиста по той помощи, какую он окажет в пути маленьким и слабым товарищам. Пред ним предстанут в совершенно новом освещении и жизнерадостные весельчаки, и угрюмые, сварливые, неуживчивые, раздражительные ворчуны, выносливые, терпеливые, и рядом с ними изнеженные, активные и пассивные типы.

Эти прогулки создают самые тесные, близкие, родственные отношения между детьми и учителем, а потому нельзя не признать за ними большого воспитательного значения...

(Учителю начальной школы/Составители Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова. М., 1964. С. 263–264. Текст дан в сокращении.)

Приложение 33

В.А. Сухомлинский

ТРИСТА СТРАНИЦ «КНИГИ ПРИРОДЫ»

Известный немецкий математик Ф. Клейн сравнивал гимназиста с пушкой, которую десять лет начинают знаниями, а потом выстреливают, после чего в ней ничего не остается. Я вспоминал эту грустную шутку, наблюдая за умственным трудом ребенка, вынужденного заучивать то, что он не осмыслил, что не вызывает в его сознании ярких представлений, образов и ассоциаций. Подмена мысли памятью, яркого восприятия, наблюдения за сущностью явлений заучиванием — большой порок, отупляющий ребенка, отбивающий в конце концов охоту к учению.

Раздумывая об этом, я спрашивал себя: почему же получается так, что через 2–3 года обучения в школе ребенок с живым, ярким воображением, с острой памятью, с чуткой эмоциональной реакцией на явления окружающего мира никак не может запомнить грамматическое правило, почему он с трудом запоминает правописание слова *стень*, сколько будет шестью девять? Я пришел к не менее грустному выводу, чем немецкий ученый: процесс усвоения знаний в школьные годы нередко отрывается от духовной жизни учащихся. Детская память как раз потому остра и цепка, что в нее вливается чистый ручеек ярких образов, картин, восприятий, представлений. Детское мышление как раз и поражает нас тонкими, неожиданными, «философскими» вопросами, потому что оно питается живительным источником этого ручейка. Как важно не до-

пустить, чтобы школьная дверь закрыла от сознания ребенка окружающий мир. Я стремился к тому, чтобы все годы детства окружающий мир, природа постоянно питали сознание учащихся яркими образами, картинками, восприятиями и представлениями, чтобы законы мышления дети осознавали как стройное сооружение, архитектура которого подсказана еще более стройным сооружением — природой. Чтобы не превратить ребенка в хранилище знаний, кладовую истин, правил и формул, надо учить его думать. Сама природа детского сознания и детской памяти требует, чтобы перед малышом ни на минуту не закрывался яркий окружающий мир с его закономерностями. Я убежден, что острота детской памяти, яркость мысли с поступлением в школу не только не ослабятся, но еще больше усилятся, если средой, в которой ребенок будет учиться мыслить, запоминать и рассуждать, станет окружающий мир.

Нельзя преувеличивать роль природы в умственном воспитании. Глубоко ошибаются учителя, считающие, что если детей окружает природа, то уже в самом этом факте кроется могучий стимул умственного развития. В природе нет никакой магической силы, непосредственно влияющей на разум, чувства и волю. Природа становится могучим источником воспитания лишь тогда, когда человек познает ее, проникает мыслью в причинно-следственные связи. Переоценка наглядности — это абсолютизация отдельных особенностей детского мышления, сведение познавательной деятельности к чувственной сфере. Нельзя фетишизировать особенности детского мышления, в частности, ту особенность, что дитя мыслит образами, красками, звуками. Эта особенность — объективная истина, важность которой с большой убедительностью доказал К.Д. Ушинский. Но если ребенок мыслит образами, красками, звуками, то из этого вовсе не следует, что его не надо учить абстрактному мышлению. Подчеркивая важность наглядности, большую роль природы в умственном воспитании, опытный педагог видит в этих факторах средство развития абстрактного мышления и целеустремленного обучения.

Я продумал все, что должно стать источником мысли моих воспитанников, определил, что день за днем в течение 4 лет будут наблюдать дети, какие явления окружающего мира станут источником их мысли. Так сложились 300 страниц «Книги природы». Это — 300 наблюдений, 300 ярких картин, запечатлевшихся в сознании ребят. Два раза в неделю мы шли в природу — учиться

думать. Не просто наблюдать, а учиться думать. Это были по существу уроки мышления. Не увлекательные прогулки, а именно уроки. Но то, что и урок может быть очень увлекательным, очень интересным — это обстоятельство еще больше обогащает духовный мир ребят.

Я ставил цель: запечатлеть в сознании детей яркие картины действительности, добивался того, чтобы процессы мышления протекали на основе живых, образных представлений, чтобы ребята, наблюдая окружающий мир, устанавливали причины и следствия явлений, сравнивали качества и признаки вещей. Наблюдения подтверждали очень важную закономерность умственного развития ребенка: чем больше абстрактных истин, обобщений надо усвоить на уроке, чем напряженнее этот умственный труд, тем чаще ученик должен обращаться к первоисточнику знаний — к природе, тем ярче должны запечатлеться в его сознании образы и картины окружающего мира. Но яркие образы не отражаются в сознании ребенка, как на фотопленке. Представления, какие бы они яркие ни были, это не самоцель и не конечная цель обучения. Умственное воспитание начинается там, где есть теоретическое мышление, где живое созерцание не конечная цель, а лишь средство: яркий образ окружающего мира является для учителя источником, в различных формах, красках, звуках которого кроются тысячи вопросов. Раскрывая содержание этих вопросов, учитель как бы перелистывает «Книгу природы».

Вот первая страница «Книги природы», называется она «Живое и неживое». В теплый солнечный полдень ранней осени мы идем на берег реки, располагаемся на лужайке. Перед нами — луг, усеянный осенними цветами, в прозрачной глубине реки плавают рыбки, в воздухе порхают бабочки, в голубом небе летают ласточки. Мы идем к высокому обрыву, на котором в течение многих лет обнажился разрез почвы. Дети с интересом рассматривают слои глины и песка разных цветов — желтого, красного, оранжевого, белого. Вот тонкий слой белой глины, под ним — золотистый песок, еще ниже — красивые кристаллы кубической формы. Ребята сравнивают верхний слой почвы, чернозем, с глубинными слоями.

— Что мы видим в верхнем слое почвы?

— Корни растений, — отвечают дети. — В глубине корней нет.

— Посмотрите, ребята, на зеленый кустик травы, выросший на самом краю обрыва, и на эту полоску золотистого песка. Какое различие между травкой и песком?

— Трава летом растет, осенью увядает, весной снова оживает... — говорят дети. — У травки есть маленькие зернышки, они высыплются на землю, и из них вырастают новые стебельки...

— А песок? — Мне хочется, чтобы вещи окружающего мира сравнивали все ребята, особенно тугодумы — Петрик, Валя, Нина. Есть в классе еще дети, у которых поток мысли можно сравнить с медленной, но полноводной рекой, — Миша, Сашко. Есть еще одна девочка — Люда, мышление которой для меня пока тайна за семью замками. Вначале я думал, что у ребенка просто замедлен процесс умственного развития и ему трудно понять то, что легко схватывают другие дети. Но в глазах девочки, живых, впечатлительных, чувствовалась мысль, сдерживаемая какими-то внутренними силами; ребенок как будто бы сознательно не спешил сказать то, что хорошо знал...

— Посмотрите, дети, вот золотой песочек, а вот зеленая травка. Или еще лучше — вот зеленый песочек и зеленая травка. Чем же они не похожи, что у них разное?

Дети думают, смотрят на зеленый луг и на обнаженный обрыв. В глазах Люды — задумчивость, Петрик нахмурил брови, Валя пересыпает с ладони на ладонь песок.

— На песке нет цветочков, а на травке есть, — говорит Люда.

— На травке пасутся коровы, а на песке попробуй, попаси! — восклицает Петрик.

— Травка от дождика растет, — говорит в раздумье Миша, — а песок разве растет от дождика?

— Песок глубоко в земле, а травка сверху на земле... — произносит Юра.

Но ему возражает Сережа: «А разве на берегу нет песка? Травка тянется к солнышку, а песок только нагревается на солнышке...»

Потом мы сравниваем маленький камешек, поднятый кем-то, и зеленый кленовый листочек, осколок красного стеклышка и цветок ромашки, плавающую в пруду рыбку и гусиное перо, чугунные перила моста и вьющийся по дереву стебелек хмеля. Детская мысль бьет ключом, мальчики и девочки подмечают видимые с первого взгляда взаимосвязи между вещами и явлениями окружающего мира, открывают и связи, которые сразу не заметишь. Постепенно в сознании детей формируется первое понятие о живом и неживом. Одни предметы живые, другие не живые — это дети видят на многочисленных фактах, но когда я спрашиваю: «А чем же отличается живое от неживого?» — они не могут ответить. Вывод скла-

дывается постепенно, при этом мысль детей опять устремляется к тому, что видят глаза. Наряду с правильно подмеченными признаками ребята допускают ошибки, которые исправляются в процессе живых наблюдений, сделанных здесь же. Когда Костя говорит: «Живое движется, а неживое не движется», — почти все соглашались с ним, но потом наступает молчанье, дети смотрят вокруг себя, слышатся возражения:

— Палка движется, плавает по реке, но разве она живая? Трактор движется, но он ведь неживой?

— Паутинка плавает в воздухе, но разве паутинка живая?

— Мох на старой крыше не двигается, а он живой? Или мох — неживой?

— А песок — он тоже движется. Вот мы были в карьере, видели, как песок бежал ручьями.

Нет, оказывается, дело не в движении. Чем же отличается живое от неживого? Дети снова и снова сравнивают предметы окружающего мира. Шура воскликнул радостно:

— Живое растет, а неживое не растет.

Дети вдумываются в эти слова, и опять их взоры устремлены на окружающие предметы. Рассуждают вслух: трава — живое, трава растет; дерево — живое, оно растет; куст шиповника — живое, шиповник растет; камень — неживое — не растет; песок — неживое, потому что не растет. Так и есть — все живое растет; неживое — не растет... Миша, о чем-то думая, смотрит вдаль. Слышит ли он слова товарищей? Когда дети назвали все окружающие их живые и неживые предметы, мальчик говорит:

— Живое не может быть без солнца, — показывает рукой на лес, луг, поле.

Эти слова еще раз убеждают меня, что тугодумы нередко отличаются большой зоркостью, внимательностью, наблюдательностью. Слова Миши озаряют сознание детей. «Как же я раньше об этом не подумал?» — мысленно спрашивают себя мальчики и девочки. Цепкая мысль как бы вновь ощупывает предметы окружающего мира, дети опять думают вслух: «Ни трава, ни цветы, ни дерево, ни пшеница не могут жить без солнца. Человек тоже не может жить без солнца... Или человек жил бы без солнца? Нет, разве можно представить, чтобы люди могли жить где-то в глубоком подземелье? Мы хорошо знаем, что в тени ветвистого дерева чахнет трава. Вот отец говорит: «Если бы солнышко пригрело после дождя, озимые сразу бы зазеленели, а без солнышка плохо будет...» А камень одинако-

вым остается и на солнышке, и в погребке. Нет, не одинаковым, в погребке он покрывается плесенью... А плесень – это жизнь или не жизнь? Солнце не только приносит пользу, оно может и сжечь посея, если долго нет дождя. Значит, все живое любит не только солнышко, но и воду».

Такими ручейками растекается детская мысль, потом эти ручейки сливаются в единый поток, детям становится все яснее, что в живом происходят какие-то непонятные для них явления, и эти явления зависят от солнца, от воды, от всего, что окружает нас в природе. Дети читают начальные строки первой страницы «Книги природы». Они поняли, что весь мир состоит из двух стихий – живого и неживого. Первое представление о живом и неживом рождает множество вопросов. Возвращаясь домой, дети присматриваются к тому, что казалось привычным, видят то, чего не видели раньше, и чем больше они замечают, тем больше возникает вопросов: почему маленький росток, проклюнувшийся из жёлудя, становится могучим дубом? Откуда берутся листья, ветви, толстый ствол? Почему осенью опадают листья с деревьев? Растут ли деревья зимой или не растут? На все эти вопросы невозможно ответить сразу, да такой задачи и ставить нельзя. Хорошо то, что у детей возникают эти вопросы. Хорошо, что, думая, ребенок учится обращаться к первоисточнику знаний, мысли – окружающему миру. Хорошо, что для передачи своей мысли он находит точное, правильное слово. Ясность мысли – та важнейшая черта мышления – приобретает в процессе непосредственного общения с окружающим миром.

Ребенок мыслит образами, красками, звуками, но это не означает, что он должен остановиться на конкретном мышлении. Образное мышление – необходимый этап для перехода к мышлению понятиями. Я стремился к тому, чтобы дети постепенно оперировали такими понятиями, как *явление, причина, следствие, событие, обусловленность, зависимость, различие, сходство, общность, совместимость, несовместимость, возможность, невозможность* и др. Многолетний опыт убедил меня, что эти понятия играют большую роль в формировании абстрактного мышления. Овладеть этими понятиями невозможно без исследования живых фактов и явлений, без осмысливания того, что ребенок видит своими глазами, без постепенного перехода от конкретного предмета, факта, явления к абстрактному обобщению. Как раз вопросы, возникающие у детей в процессе изучения природы, и способствуют этому переходу. Я учил своих воспитанников наблюдать конкретные явления

природы, искать причинно-следственные связи. Благодаря тесной связи мышления с конкретными образами ребята приобретали навыки постепенного оперирования абстрактными понятиями. Конечно, это был длительный процесс, протекающий годы.

(Сердце отдаю детям. Киев, 1973. С. 127–143. Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. В чем вы видите значение использования экскурсий в обучении младших школьников?
2. Назовите виды экскурсий.
3. Раскройте требования к подготовке и проведению учебных экскурсий.

Тема 8.4

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Вопросы к теме

1. Организационно-педагогические вопросы учебного процесса в сельской малокомплектной школе.
2. Особенности урока в малокомплектной начальной школе.
3. Подготовка учителя к уроку в малокомплектной школе.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Гурьянова М.П.* Российская сельская школа как социокультурный феномен// Педагогика. 1999. № 7
2. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
3. *Саранцев Г.И., Якунчев М.А., Десяева Н.Д.* Самостоятельная работа учащихся в малокомплектной школе//Педагогика.1996. № 3
4. Средства обучения и методика их использования в начальной школе: Книга для учителя/Под. ред. Г.Ф. Суворовой. М., 1990.
5. *Суворова Г.Ф.* Совершенствование учебного процесса в малокомплектной школе. М., 1980.

Дополнительная

1. Демчинская А.П. Особенности взаимоотношений учителя с учениками в малокомплектной школе//Педагогика. 1990. № 4.
2. Зайкин М.И. Уроки в малокомплектных классах//Педагогика. 1991. № 1.
3. Зайкин М.И. Обучение в малокомплектных классах//Педагогика. 1990. № 2.
4. Казакина В.М. Однопредметные и однетемные уроки в малокомплектных классах//Педагогика. 1994. № 10.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте вариант расписания для малокомплектной школы.
2. Тезисно сформулируйте особенности учебной работы в малокомплектной школе (приложение 34).

Приложение 34

И.П. Павлов

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛАХ

Когда говорят об особых условиях работы учителей малокомплектных школ и малокомплектных классов восьмилетних и средних школ, обычно имеют в виду организационно-педагогические вопросы учебного процесса: как соединять классы в комплект, какие предметы сочетать друг с другом для одновременного изучения их на одном уроке, как составлять расписание, какими должны быть задания для самостоятельного их выполнения.

Некоторые методисты, пытаясь установить исходное звено в работе учителя малокомплектной школы, считают, что таким звеном является самостоятельная работа учащихся, что именно она составляет основную дидактическую задачу, из которой следует исходить при решении всех организационных и методических вопросов учебной работы. Однако ни самостоятельная работа детей, ни разработка способов сочетания классов и предметов, ни составление расписания уроков не являются исходными для организации учебного процесса в малокомплектной школе. Это лишь очень важные средства и приемы, при помощи которых реализуется основная дидактическая задача, включающая все указанные компоненты педагогического процесса...

При работе учителя с одним классом объективное содержание урока и для учителя и для учащихся представляется однозначным. Учитель разрабатывает один урок, который имеет свою целевую установку, последовательность в раскрытии темы, свою логику. Эта цель и логика развертывания урока, если не считать специфику детского восприятия, в основном одинаковы и для учителя и для учащихся. В условиях работы учителя с несколькими классами такая однозначность отсутствует, потому что объективное содержание урока, рассчитанного на несколько классов, распадается на ряд уроков, и получаются как бы уроки в уроке. С одной стороны, это большое законченное целое, состоящее из нескольких частей (уроков), с другой — каждая часть урока в свою очередь также представляет собой законченное целое. Учитель и ученик по-разному воспринимают эти стороны урока.

Учитель малокомплектной школы по характеру своей деятельности на уроке прежде всего озабочен логикой развертывания большого урока, согласованностью и слаженностью его частей, теми этапами и переходами от класса к классу, из которых состоит его деятельность на уроке, и меньше обращает внимания на самостоятельные части большого урока — маленькие уроки. Для него прежде всего важна непрерывность общего педагогического процесса. Для ученика, напротив, «целое — большой урок» не представляет никакого интереса, для него существует только часть его, тот маленький урок, в ходе которого он должен участвовать — работать, получать знания. Для него важна логическая стройность и непрерывность только своей части, которая предстает перед ним как законченное целое. Отсюда и вытекает одна из важнейших задач учителя: тщательно изучать составные части каждого будущего маленького урока, чтобы не только большой урок, регулирующий его деятельность, но и каждый маленький урок, представляющий собой одно из звеньев его деятельности на уроке, был логически стройным и методически целесообразным...

Другая важнейшая особенность урока в малокомплектной школе связана с вопросами взаимодействия учителя и учащихся в учебном процессе. Познавательная деятельность учащихся протекает заинтересованно, сознательно и активно, следовательно, и результативно лишь при правильных, основанных на уважении и доверии взаимоотношениях учителя и учащихся на уроке. Этот сложный и малоработанный вопрос о взаимодействиях учителя и ученика на уроке в работе малокомплектной школы осложняется тем, что учитель работает здесь с несколькими классами, каждый из которых имеет свою

познавательную задачу, испытывает и преодолевает трудности именно в ее решении. И если учителю вообще нелегко получить обратную информацию о том, как протекает процесс познавательной деятельности ученика, то в условиях работы с несколькими классами решение этой задачи усложняется. Правда, значительным облегчением для учителя малокомплектной школы является малочисленность классов, но зато здесь протекают три разных познавательных процесса (если учитель занимается с тремя классами). И если учитель, работающий с одним классом, старается быть в курсе того, как воспринимает изучаемый материал один класс, то учитель, работающий с несколькими классами, должен представлять трудности всех классов, которые он соединил для обучения, знать затруднения детей по трем разным темам, не терять связи со своими классами даже в то время, когда он работает с одним из них. Вот почему учитель малокомплектной школы не только обращает внимание на то, как работает класс, с которым он в данный момент непосредственно занят, но и следит за самостоятельной работой других классов и в необходимых случаях, не прерывая работы с данным классом и незаметно для него, оказывает соответствующую помощь.

И наконец, одна из важнейших особенностей урока в малокомплектной школе состоит в том, что непосредственная работа учителя с классом строится таким образом, чтобы из каждого данного этапа его работы с этим классом логически вытекала самостоятельная работа учащихся. Эта задача не стоит перед учителем, работающим с одним классом, хотя и он дает задания для самостоятельной работы. Он может, по крайней мере, несложные и небольшие задачи для самостоятельного решения включать в процесс своего объяснения, подготовив их решение предшествующим изложением материала, не выделяя их в особый этап урока. Напротив, учитель малокомплектной школы всегда должен выделять такие работы в самостоятельный этап. При каждом переходе к классу, при каждой непосредственной совместной работе с ним учитель не только сообщает новые знания, но и prepares детей к выполнению соответствующей самостоятельной работы. Для этого он какую-то часть нового материала, доступную для самостоятельного усвоения, оставляет необъясненной с тем, чтобы включить его в задание для самостоятельной работы. Самостоятельная работа детей является здесь и способом закрепления, и средством завершения изученного с учителем.

Из двойственного характера урока в малокомплектной школе вытекают и основные трудности в работе учителя, работающего с

двумя — тремя классами. В каждый момент урока он должен реализовать как общее, целое, так и его отдельные части. При этом он дает знания не только тому классу, с которым непосредственно работает, одновременно он так или иначе направляет познавательную деятельность детей, занятых выполнением самостоятельной работы. Он не только готовит в два — три раза больше уроков, но в то же время сочетает их друг с другом в единое целое таким образом, чтобы из этого получился оптимальный педагогический эффект. Все это требует от учителя, помимо соответствующих знаний, максимального напряжения, собранности, настойчивости, мобилизации всех духовных сил.

Однако у учителя малокомплектной школы есть и ряд преимуществ, о которых в методической литературе говорят очень мало. А между тем при умелом их использовании можно достигнуть значительных результатов и в малокомплектных школах. Эти преимущества заключаются в малочисленном составе классов. При небольшом числе учеников в каждом из классов, входящих в комплект, учитель имеет возможность быстро и безошибочно узнавать не только способности, но и характер каждого ученика и пользоваться этим знанием в своей работе. При малочисленности состава классов (иногда 2—3 человека) учитель имеет возможность чаще спрашивать, наблюдать за работой каждого и быстро обнаруживать недочеты.

Учитель малокомплектной школы меньше времени тратит на проверку тетрадей, ему легче установить по ним, в чем и какие трудности испытывал ученик. А самое главное — ученик малокомплектной школы с первых же шагов школьной жизни благодаря специфике учебного процесса приучается к самостоятельной работе, которая, помимо учебных целей, имеет большое воспитательное значение. При соответствующей постановке обучения самостоятельная работа укрепляет волю учащегося, воспитывает организованность и исполнительность, учит быстро приниматься за работу и проверять результаты своей работы.

Указанные особенности урока в малокомплектной школе и в малокомплектных классах восьмилетней и средней школы, разумеется, не исчерпывают всей их специфики, но они достаточны для того, чтобы, опираясь на них, уяснить главную мысль: все вопросы организации учебного процесса в малокомплектной школе и в малокомплектных классах, распределение классов по комплектам, сочетание предметов и отдельных тем друг с другом для изучения их на одном уроке, составление расписания уроков, подготовка учителя к урокам, воп-

росы, задания для самостоятельной работы детей — должны быть решены таким образом, чтобы они в максимальной степени соответствовали специфике урока в малокомплектных школах...

(Учебно-воспитательная работа в малокомплектной школе.
Пособие для учителей/Сост. И.В. Прокопович.
М., 1973. С. 4–7. Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. Почему самостоятельная работа занимает значительно больше времени в малокомплектной школе по сравнению с обычной?
2. Что, на ваш взгляд, является самым сложным в подготовке учителя для одновременной работы с 2–3 классами?
3. Если бы вам предложили работать в малокомплектной школе, какие чувства вызвало бы это предложение? Почему?

Тема 8.5

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛАХ ПОЛНОГО ДНЯ, ГРУППАХ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Вопросы к теме

1. Организационно-педагогические вопросы учебного процесса в школе полного дня, группах продленного дня.
2. Самоподготовка в школах полного дня, группах продленного дня как одна из форм организации учебной работы.
3. Подготовка учителя к проведению самоподготовки в школах полного дня, группах продленного дня.
4. Особенности деятельности учителя по организации учебной работы младших школьников на самоподготовке.

Рекомендуемая литература

Основная

1. Голованова Н.Ф. Воспитательное пространство продленного дня. СПб., 2002.
2. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (Начальные классы). М., 1978.

3. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 16, § 4.

Дополнительная

1. *Анцибор М.М., Голованова Н.Ф.* Особенности организации педагогического процесса в начальных классах с продленным днем. М., 1990.
2. *Гурвич Л.Б.* Работа воспитателя в группе продленного дня. М., 1986.
3. *Костяшкин Э.Г., Иванов А.Ф.* Сельская школа полного дня. М., 1981.

Задания для самостоятельной работы

1. Прочитайте приложение 35, сформулируйте для учащихся цели их деятельности на самоподготовке.
2. Опишите, какие приемы вы будете использовать для формирования у учащихся самостоятельности на самоподготовке.
3. Перечислите приемы, с помощью которых вы будете добиваться того, чтобы школьники выполняли задания за определенный срок, а не тратили все время пребывания в группе продленного дня на приготовление домашних заданий.

Приложение 35

Н.Ф. Голованова

КАК ВОСПИТЫВАЕТ САМОПОДГОТОВКА

В режиме продленного дня определяется специальное время для самостоятельной учебной деятельности детей, которая организуется под руководством педагога. Появляется возможность постепенно уменьшать его внешние организационные и контролирующие воздействия и наращивать собственные усилия младших школьников в самостоятельной познавательной деятельности.

Самоподготовка органически связана с уроками по соответствующим предметам: основными образовательными, развивающими и воспитательными целями, с содержанием, элементами методики умственного труда. Но, к сожалению, и внешне, организационно, самоподготовка бывает очень похожа на ситуацию урока. Порой приходится наблюдать, что воспитатель даже опасается вводить что-либо отличающее самоподготовку от урока. Это происходит чаще всего в тех случаях, когда воспитатель чувствует себя человеком «вто-

рого сорта» по сравнению с учителем, полностью зависит от его требований и установок. Особенно опасно, когда такое профессиональное неравенство учителя и воспитателя замечают дети.

Большие трудности вызывает самоподготовка и у молодого воспитателя. Он обычно исходит из сложившегося в практике продленного дня понимания самоподготовки как выполнения домашних заданий под руководством воспитателя и основную цель видит именно в том, чтобы дети во что бы то ни стало приготовили домашнее задание.

Здесь кроется первая серьезная ошибка воспитателя: он точно не осознает и потому не определяет заранее конкретные дидактические, развивающие и воспитательные цели самоподготовки. В процессе работы, в силу свойственной человеческому сознанию способности к целеполаганию, у детей обязательно возникают свои цели. При всем их разнообразии такие стихийные цели чаще всего сводятся к общей – побыстрее сделать заданные уроки. А отсюда – и мотивы деятельности детей, и отношение их к самому материалу заданий, своему учебному труду, воспитателю, товарищам, – все то, что в основном определяет процесс воспитания.

Вторая типичная ошибка в педагогической организации самоподготовки младших школьников – перенос методических элементов урока, а часто почти полное копирование методики познавательной деятельности детей на уроке с привычным фронтальным опросом, с решением задач у доски, с ответами отдельных учеников с места. При такой работе на некоторое время может возникнуть впечатление хороших результатов: большинство учащихся выполняют домашние задания в школе, повышается средняя успеваемость. Но от внимательного педагога не может ускользнуть то, что дети больше обычного устают, что многие из них, особенно сильные ученики, теряют интерес к учебе, на уроках в классе заметно уменьшается количество ярких ответов по материалам домашних заданий, что, наконец, дети постепенно разучиваются самостоятельно работать.

Третья типичная ошибка касается организации порядка, дисциплины младших школьников в процессе самоподготовки. Часто воспитатель тратит немало сил, чтобы добиться тишины в классной комнате, и не меньшей, чем на уроке у учителя, видит в этом какой-то своеобразный профессиональный престиж. Такая иступленная забота воспитателя о тишине и порядке не случайна, ведь он ставит перед собой довольно ограниченную цель – все дети должны сделать домашнее задание. И добивается этой цели прямыми методами воздействия: строгими замечаниями, жесткими требованиями и

установками, запретами всяких движений и разговоров. Такому воспитателю невдомек, что дети испытывают потребность в общении. За целый день в рамках строгих дисциплинарных требований у них уже образовался дефицит общения, который тормозит познавательную деятельность, лишает ее эмоционального заряда, сильных и ярких мотивов.

Эти типичные ошибки можно устранить, но не какими-то специальными мерами, а только в результате глубокого осмысления педагогической сущности самоподготовки.

Как и всякая форма образовательного процесса, самоподготовка призвана выполнять несколько функций:

- образовательную (систематизация и закрепление знаний учащихся);
- развивающую (развитие познавательных сил учащихся — их внимания, памяти, мышления, речи);
- воспитательную (воспитание устойчивых мотивов учебной деятельности, навыков культуры умственного труда, самоорганизации и самоконтроля, целого ряда значимых качеств личности: честности, трудолюбия, ответственности, самостоятельности и др.).

Ведущей, доминирующей функцией самоподготовки (при единстве и взаимосвязи всех трех) является воспитательная. Именно воспитание определяет позицию педагога в этой форме работы с детьми, все содержание их совместной деятельности и общения, всю технологию педагогического взаимодействия. В этом легко убедиться, наблюдая самоподготовку, где на первый план выдвинуты дидактические функции. Она непременно становится копией урока. А между тем самоподготовка в самой своей педагогической сущности несет активное воспитательное начало. Мотивы учения детей, их воля, терпение, аккуратность, умения самостоятельного умственного труда и самоконтроля именно *воспитываются* — их нельзя выучить, как правила, и запомнить со слов учителя. А для того чтобы такое воспитание происходило, нужны специальные ситуации деятельности младших школьников.

Таким образом, встает вопрос: какими должны быть структура самоподготовки и ее методика, чтобы возникала насыщенная воспитательным взаимодействием ситуация?

Начало самоподготовки определяет организационный момент. Это прежде всего подготовка детьми рабочего места к занятию: размещение необходимых книг, тетрадей, письменных принадлежно-

стей в порядке на рабочем столе, выдача словарей, пособий, которые потребуются, проветривание помещения. Эти организационные действия лучше провести в перемену, до начала основного занятия самоподготовкой. Детям, особенно в первое время, нужны небольшие инструкции: какой порядок должен быть на столе, что лишнее, какие книги и предметы будут мешать. Полезно учить детей экономить время на данном подготовительном этапе работы, побуждать быть более собранными, внимательными, добиваться понимания ими того, что от подготовки к делу во многом зависит и его результат.

Существует известная психологическая закономерность, неоднократно проверенная любым взрослым на себе: если человек хочет разобраться со своими мыслями, сконцентрироваться и упорядочить свой внутренний мир, он сначала должен привести в порядок мир внешний – рабочий стол, полку с книгами, бумаги в папке.

Еще знаменитый психолог-экспериментатор М. Монтессори характеризовала детей четвертого года жизни как людей в особом сензитивном периоде порядка: у них стремление к упорядочению своего мира становится самой главной потребностью. Потом эта потребность угасает, и младших школьников уже нужно специально приучать к порядку.

Ситуации занятий самоподготовкой как нельзя лучше подходят для этой цели. Почему? Потому что на самоподготовке можно с успехом реализовать самые главные условия приучения детей к порядку:

- как всякое приучение, оно должно быть систематическим, а самоподготовка, как известно, происходит каждый день;
- действия детей по наведению порядка на столе или в классном помещении должны быть добровольными (сделать их такими не так уж трудно – дети на самом деле очень любят порядок, правда, понимают его на свой лад);
- порядок должен самостоятельно контролироваться детьми как способ свободно выбранной деятельности.

Поэтому полезно (вначале с помощью воспитателя) составлять нечто вроде плана самоподготовки: на листе в клетку записать по пунктам последовательность выполнения заданий по предметам и сколько времени следует отвести на каждый предмет. Не беда, если такие планы сначала будут похожими у многих детей. Постепенно кто-то начнет начинать самоподготовку с легких предметов, а кто-то, наоборот, с трудных, и временные границы у всех будут свои.

Если такие условия состоятся, то у детей обязательно появится внутреннее ощущение порядка. А это уже хорошее основание для пер-вых усилий по самовоспитанию.

Следующий структурный элемент самоподготовки – постановка цели и мотивация деятельности детей. Воспитатель четко объявляет содержание задания, объясняет более рациональную последовательность его выполнения.

Эффективная организация умственной деятельности предполагает: постановку цели, активизацию мотивов, продумывание способа работы (учебные действия), точное выполнение отдельных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.), сопоставление цели работы и ее результатов, осмысление итогов. Все это – «внутренние теоретические действия», по определению известного психолога А.Н. Леонтьева. «Школьное обучение как раз и замечательно тем, что оно по самому существу своему неизбежно требует от обучающегося ребенка способности внутренне, теоретически действовать в условиях познавательной по общему своему типу учебной деятельности».

Как в условиях самоподготовки приобщать младших школьников к внутренним теоретическим действиям? Главный путь – использование системы алгоритмов познавательной деятельности. Алгоритмическое предписание должно быть сначала введено учителем на уроке, проанализировано, опробовано. На занятиях самоподготовкой идет отработка последовательности внутренних теоретических действий. Младшие школьники многократно повторяют эти действия, и только в результате этого алгоритм познавательной деятельности будет внутренне принят.

В качестве алгоритмических предписаний в процессе овладения внутренними теоретическими действиями наибольший результат дают разнообразные *памятки*.

Кроме общих, долговременных памяток на каждом занятии должен использоваться план выполнения того или иного задания. Такой план может быть написан на доске для всех учащихся или дан на карточках как задание для отдельных детей. Вообще доска во время самоподготовки должна активно работать в качестве «инструкционного поля»: плакаты с памятками, планы и алгоритмы выполнения заданий, познавательные задачи помещаются на ней. Иными словами, формируя у младших школьников одно из важнейших умений учебного труда – умение видеть учебную задачу, планировать и определять рациональные способы решения, вос-

питатель должен организовать образец таких действий, показать детям приемы постановки цели и планирования учебной деятельности. Постепенно можно увеличивать долю самостоятельности учащихся, предлагая им самим составить план работы над рассказом или статьей в учебнике природоведения, план решения задачи.

В этот начальный момент самоподготовки очень важно не только поставить перед детьми познавательную цель, но и вызвать достаточно устойчивые мотивы их самостоятельной деятельности. Здесь особенно заметно концентрируется воспитательная сущность самоподготовки. Под влиянием педагога дети должны испытать сильный интерес к предстоящей работе, должны искренне захотеть выполнять задания, пережить волнующее нетерпение в ожидании захватывающей работы, понять значение каждого своего самостоятельного усилия для воспитания характера, воли.

Отметим некоторые варианты мотивирующих высказываний воспитателя:

«Как люди становятся умными? Прочитал 100 или 1000 умных книг и стал умным? Нет. Человек становится умным, когда думает, ищет на каждый вопрос свой ответ. Сначала – на маленькие вопросы, не очень трудные, а постепенно на сложные и большие. Вот и мы с вами будем развивать свой ум прямо сейчас, выполняя задание по природоведению...». «Сегодня на уроке чтения мы читали рассказ К.Г. Паустовского «Славная осень». Паустовский – известный писатель, он часто путешествовал, встречался с людьми, много писал. Как ему удавалось так много успевать? О себе Паустовский говорил: «Для плодотворной работы мне нужны две вещи: поездки по стране и сосредоточенность». Как вы понимаете, что такое сосредоточенность? (*Ответы детей.*) Верно, сосредоточиться – это значит направить свое внимание на определенный предмет, только на него и никуда больше. Сосредоточенная работа всегда приносит хороший результат, а если она повторяется изо дня в день, то это лучший способ много сделать и многому научиться. Давайте попробуем быть сосредоточенными сейчас, во время решения задачи. Итак, двадцать минут сосредоточенной работы...»

Так воспитатель дает возможность ребенку осознать его собственную активную позицию, то, что он сам тренирует свою память, развивает свой характер и волю. Конечно, способность к саморегуляции поведения и деятельности у младших школьников значительно слабее, чем у взрослых и даже у подростков, но тем и важнее опи-

раться на эту, только еще дающую о себе знать, основу будущей самоопределяющейся личности.

Регулирующую роль в самостоятельной учебной деятельности младших школьников сыграет и введение часов. Часы нужно взять с большим циферблатом, арабскими цифрами и установить так, чтобы они были видны с каждого рабочего места. Воспитатель объявляет, сколько минут отводится на выполнение задания, какое положение стрелок на циферблате будет сигналом закончить работу.

Самостоятельная работа младших школьников – основной структурный элемент самоподготовки. Различными приемами воспитатель должен поддерживать готовность детей к собственным усилиям, создать, пусть не очень длительную, обстановку сосредоточенности, углубления в свою работу.

Результативность самостоятельной учебной работы младших школьников во время самоподготовки прямо зависит от содержания, объема задания, которое дал учитель, от методики его задания на уроке. К сожалению, учителя нередко предлагают задания, не считаясь со стадией процесса усвоения, которой достигли учащиеся: дети еще не накопили фактов, а учитель просит сделать обобщение; полученные на уроке знания еще нуждаются в закреплении, а учитель дает задание, направленное на подготовку к следующему уроку; материал на уроке еще не разъяснен, а учитель предлагает задание на его закрепление и т.д.

Вот почему сотрудничество воспитателя с учителем, их взаимодействие – одно из важнейших условий успешной организации самоподготовки. Если в классе продленного дня самоподготовку ведет сам учитель, он в не меньшей степени должен учитывать особенности взаимосвязи урока и самоподготовки.

Урок в классе продленного дня должен обязательно включать совместную с учителем коллективную работу по обсуждению справочного аппарата изучаемой темы, который потом будет использован на самоподготовке, объяснение, комментирование алгоритмов, памяток, схем. Учитель определяет основную дидактическую цель самоподготовки, разрабатывает и подбирает конкретные задания, в которых будет реализована эта цель, материал для дифференцированной работы (на карточках), готовит консультантов.

Значительный воспитательный результат даст организация самопроверки. Полезно учить детей некоторым способам самопроверки: обратное вычисление (математика); выполнил упражнение

— повтори еще раз правило и сравни свои записи с образцом в учебнике (русский язык); расскажи прочитанное, не заглядывая в учебник, — по плану, по опорным словам, используя таблицу; спроси себя, выучил ли ты на «пять», так чтобы самому понравилось.

При работе над текстом по чтению, природоведению детям нужно разрешать читать негромко вслух, но при этом учиться слушать только себя. Возникающее в классе гудение нельзя рассматривать как нарушение порядка и дисциплины на занятии. Наоборот, излишнее усмирение детей, стремление к тишине во что бы то ни стало может снять у младших школьников настроенность на цель самостоятельной работы, понятию последовательность ее выполнения, а главное, разрушит у многих детей положительные мотивы деятельности, осознание ими своих самостоятельных усилий.

Интересный прием организации чтения детей в группе продленного дня, особенно у первоклассников и второклассников, получил название в опыте воспитателей «жужжащее чтение». Обязательное условие: использовать его нужно не для чтения текста домашнего задания по учебнику, а для наработки техники чтения. Поэтому книжку, интересную для себя, каждый из детей выбирает в классной библиотечке. (В начале учебного года младшие школьники охотно приносят из дома по просьбе воспитателя множество тоненьких книжек с картинками. Такую нетрудно прочитать за несколько приемов.)

В ситуации самостоятельной работы лучше избегать прямых, категорических требований, резкого принуждения. Вести себя спокойно, не мешать товарищам, соблюдать тишину и порядок — это должно осознаваться детьми не как воля воспитателя, а как обязательное условие их успешной работы. Вот почему правильно организованный момент мотивации самостоятельной работы одновременно обеспечит для младших школьников и аргументацию дисциплины на самоподготовке: «развивать свой ум можно только в тишине, когда не отвлекаешься», «никогда не закалится твоя сила воли, если не хочешь сам подумать над задачей, а подглядываешь в тетрадь к соседу», «если ты уважаешь своего учителя, ты не позволишь себе сдать тетрадь с неряшливо написанным упражнением».

Создать и удержать эмоциональный настрой детей в ходе самоподготовки поможет и музыка. Инструментальная музыка, соответствующая интонациям литературного текста, который дети читают, углубляет их переживания и помогает работе мысли. Негромкая светлая мелодия может стать хорошим стимулирующим фоном при

решении математической задачи или выполнении упражнения по русскому языку. Музыка поможет сосредоточиться, создаст иллюзию уединенности, которая так нужна, особенно в первое время приучения к самостоятельной работе.

Познавательная деятельность младших школьников в условиях самоподготовки должна обогащаться и деловыми отношениями, общением. Это очень важно для поддержания мотивов учения социального плана, для того, чтобы контроль, стимулирование деятельности исходили в какие-то моменты как бы не от воспитателя, а косвенно, от своих же товарищей.

В условиях самоподготовки может успешно применяться и групповая работа. Особенно эффективна эта форма, когда задание требует повторения, систематизации большого объема знаний по целой теме. Материал изучен на многих уроках, поэтому индивидуальная деятельность в этом случае не несет эффекта новизны содержания. А действуя в группе, например, готовясь к повторительно-обобщающему уроку русского языка по теме «Изменение имен существительных по падежам», можно сравнить свои знания со знаниями товарищей, увидеть пробелы или достижения.

Младший школьник в групповой работе не только закрепляет информацию, но и испытывает на себе оценку товарищей, корректирует самооценку. Кроме того, он имеет возможность выражать свои знания в общении с товарищами по группе тогда, когда у него появляется в этом потребность. А это уже, как правило, осмысленные и эмоционально пережитые знания, углубленные собственным отношением ребенка. Наконец, сотрудничество, взаимопомощь, которые возникают в групповой работе, обогащают коллективные отношения детей, создают качественно новую мотивацию учения.

Группа на занятиях самоподготовкой организуется с учетом целого ряда условий: уровня познавательной активности детей, темпа чтения, характера творческих способностей, межличностных отношений. Оптимальный состав группы – пять человек. В каждой группе должно быть по одному сильному и слабому ученику и два-три средних ученика. Средние ученики составляют своеобразный «обменный фонд» на тот случай, если в первом составе группы окажутся все дети одного пола или те, кто испытывает особую неприязнь друг к другу, решительно не хочет работать вместе.

Ясно, что для организации детей в группы воспитатель должен располагать предварительными данными педагогической диагностики. В первую очередь, он должен знать результаты тестирования

детей и последних контрольных работ. Но, кроме того, следует серьезно учесть и характер межличностных отношений детей. Вот один из способов получения таких данных: детей просят написать на листе (в порядке убывания значимости) имена и фамилии трех своих товарищей, с которыми им хотелось бы вместе работать на самоподготовке. Несложная обработка результатов такого опроса позволит выявить количество выборов, полученных каждым учеником. Особое внимание нужно обратить на детей, не получивших ни одного выбора. Они нуждаются в специальной помощи воспитателя при организации групповой работы: их следует включить в такую группу, где оказались бы популярные (получившие большое количество выборов) ученики, но при этом доброжелательные, не заносчивые и готовые к сотрудничеству.

Для создания у детей опыта групповой работы и сотрудничества полезно использовать правила (инструкции). Лучше всего, если правила совместной самостоятельной работы будут выработаны самими детьми. Известно, что дети с готовностью выполняют те предписания, в разработке которых участвовали. Главное, чтобы таких правил было не очень много, чтобы они были лаконичными, понятными и, по возможности, веселыми, не занудными.

Завершает самоподготовку воспитатель общим выводом о результатах выполнения поставленных познавательных и воспитательных задач. Он обязательно отмечает, кто старался, упорно преодолевал свои посторонние желания, кто работал с интересом и увлеченно, кто хорошо потрудился сам и помог товарищу. Если каждый день ученик добивается хотя бы крупницы знания собственным усилием, то он уже не просто учится умственному труду, а воспитывается нравственно, так как переживает и осознает свой труд, свое отношение к труду; происходит, как говорил К.Д. Ушинский, «практическая жизнь сердца и воли, которая и образует характер». Именно самоподготовка создает реальные условия для того, чтобы научить младших школьников учиться, дать им первые представления о самовоспитании, здесь рождаются многие мотивы активной познавательной деятельности детей, которые успешно действуют и на уроках.

(Воспитательное пространство продленного дня.
СПб., 2002. С. 49–69. Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. В чем проявляется специфика организации учебной работы младших школьников в группах продленного дня и школах продленного дня?
2. Какие задачи стоят перед воспитателем, организующим работу младших школьников на самоподготовке? Какие из них, на ваш взгляд, являются главными?
3. Какие трудности возникают в процессе организации работы детей на самоподготовке? Каковы пути их преодоления?
4. В чем особенности методической структуры самоподготовки?
5. Назовите звенья, связывающие урок с самоподготовкой учащихся.
6. Какой совет вы дадите родителям, решающим, отдавать или не отдавать ребенка в группу продленного дня?
7. В чем должна выразиться связь воспитателя группы продленного дня с учителем, чтобы деятельность учащихся на самоподготовке была успешной?

Тема 9

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Контроль в целостной системе процесса обучения. Соответствие контроля целям обучения. Государственный стандарт образования. Направленность контроля и оценки на определение соответствия результатов обучения государственному стандарту. Функции, виды и методы контроля. Возможности использования технических средств обучения в целях контроля деятельности обучающихся.

Психолого-педагогические требования к оценке процесса и результата обучения. Современные подходы к оценке деятельности обучающихся.

Педагогический контроль и оценка как основа формирования самоконтроля и самооценки.

Особенности педагогического контроля и оценки на разных этапах непрерывного образования.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1984.
2. *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980.
3. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
4. *Подласый И.П.* Педагогика. М., 2002. Часть 2. Тема 8.
5. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 17, § 6.
6. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1973.

Дополнительная

1. В.А. Сухомлинский о воспитании/Сост. С. Соловейчик. М., 1973.
2. *Воронцов А.Б.* Проблема постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе в ходе модернизации российского образования//Начальная школа. 2002. № 3.
3. *Костылев Ф.В.* Учить по-новому. Нужны ли оценки-баллы. Книга для учителя. М., 2000.
4. *Симонов В.П., Черненко Е.Г.* Как уберечь начальную школу от внедрения псевдоноваций//Начальная школа. 2002. № 8.

Вопросы к теме

1. Место контроля и оценки в целостной системе процесса обучения.
2. Государственный стандарт образования как ориентир в осуществлении контроля и оценки.
3. Функции, виды, методы контроля и оценки в процессе обучения.
4. Педагогический контроль как основа формирования самоконтроля и самооценки.

Задания для самостоятельной работы

1. Сделайте выписки из книги В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» (гл. II) о подходе автора к оценке знаний учащихся.
2. Сделайте выписки об этапах формирования у младших школьников умений содержательной оценки, предложенных Ш.А. Амонашвили (приложение 36).
3. Посещая уроки в школе, наблюдайте, как учитель организует проверку знаний, умений и навыков учащихся. Какие положительные и отрицательные стороны вы заметили в организации проверки знаний учащихся на проведенных уроках? Дайте обоснование.
4. Присутствуя на уроках, наблюдайте, как учитель оценивает знания учащихся, какие формы оценки использует. Сами оцените ответы учащихся, сравните свои отметки с отметками учителя. Дайте объяснение своим отметкам.
5. Оцените действия учительницы в данном фрагменте урока. Что бы вы изменили для повышения его эффективности?

«Урок природоведения... Коля С. отвечает у доски. Все слушают. Стоит отвечающему немножко замешкаться, чуть-чуть ошибиться, как тут же вырастает «лес рук». Наиболее нетерпеливые даже трясут обеими: очень хочется, чтобы учительница увидела, что они внимательно слушают товарища и готовы поправить его сию же минуту. Вначале учительница сопротивляется этому желанию, но наконец не выдерживает и разрешает самым нетерпеливым исправлять и дополнять товарища. Теперь Коля уже занят не столько своим ответом, сколько реакцией класса. Он все больше и больше запутывается, начинает тянуть слова и вскоре, окончательно расстроенный, замолкает.

— Что же ты, голубчик, так хорошо начал отвечать и вдруг замолчал? Ребята тебе так помогали... Опять не доучил...»

6. В практике работы школы для оценки знаний учащихся традиционно используются вербальная или пятибалльная шкала. Предложите свою шкалу оценивания знаний младших школьников. Дайте обоснование.

Приложение 36

Ш.А. Амонашвили

ОБУЧЕНИЕ. ОЦЕНКА. ОТМЕТКА

Формирование умения содержательной оценки у младших школьников в процессе экспериментального обучения мы рассмотрим через три основные формы деятельности. Первая – оценочная деятельность самого педагога. Она направлена на то, чтобы стимулировать учебно-познавательную деятельность школьника, корректировать ее; при этом учащиеся воспринимают и определенные эталоны, усваивают некоторые способы оценочной активности. Вторая – коллективная учебно-познавательная деятельность учащихся, в процессе которой формируются общественное мнение, общественные эталоны и способы оценивания. Третья форма – самостоятельная учебно-познавательная деятельность школьника, в процессе которой вырабатывается внутренняя оценка, самооценка, основанная на уже усвоенных эталонах. Процесс и способы выработки умения содержательной оценки во всех этих формах деятельности имеют свои особенности. В определенной степени их можно считать восходящими ступенями формирования оценочной активности у школьников.

Оценочная деятельность педагога. Шести–семилетним детям в начале обучения не всегда удается действовать по образцу, следовать словесным инструкциям педагога, контролировать и тем более оценивать результаты своих усилий. Однако потребность в том, чтобы результат его стараний был оценен кем-то, особенно педагогом, у младшего школьника достаточно сильна. Поэтому, приходя в школу, ребенок сразу оказывается в тесной зависимости от педагога, который одновременно и учит, и оценивает результаты его учения.

Важной особенностью младших школьников является и следующее: для ребенка, недавно пришедшего в школу, не существует действительного объекта оценки. Таким объектом для него является не внутреннее совершенствование, не качество знаний, умений и навы-

ков, которыми он овладел, а усилия, потраченные на разрешение учебно-познавательной задачи, полученный формальный результат.

Учитель должен помочь школьнику понять действительный смысл задачи, принять его в качестве мотива своей учебно-познавательной деятельности; он должен повернуть школьника **от внешнего объекта к внутреннему**, раскрыть перед ним то, что учебно-познавательная деятельность является процессом активного участия школьника **в преобразовании самого себя, собственных сил, возможностей**.

Приведем несколько примеров, в которых демонстрируются разные варианты постановки учебно-познавательных задач в экспериментальном обучении.

Предлагая учащимся второго – третьего класса математическую задачу, учитель говорит: «Эту задачу до вас уже решили сотни тысяч учащихся. Сегодня-завтра, кроме вас, ее решат еще десятки тысяч ваших сверстников. Если вы ее правильно решите, то получите тот же самый ответ, который был получен другими. Какой же вам смысл решать задачу, которая уже решена?» С помощью педагога учащиеся приходят к выводу, что дело вовсе не в решении самой задачи, а в том, чтобы овладеть способом решения таких задач, развить в себе умения, закрепить знания. После этого они приступают к решению задачи.

Школьникам дается на дом задание выучить наизусть длинное стихотворение. При этом педагог предлагает им определить учебно-познавательную задачу: «Как вы думаете, какую цель я преследую, задавая вам выучить наизусть такое длинное стихотворение?» Учащиеся приходят к выводу, что надо обнаружить наилучший способ запоминания стихотворения и овладеть этим способом.

В начале каждого урока педагог сообщает школьникам группу учебно-познавательных задач, которые должны быть разрешены. Их можно записать на доске, где-то в углу, а затем в течение урока отмечать выполнение каждой из них. Обычно на уроке в экспериментальных классах учащимся предлагаются две – три основные задачи, например, овладеть новым знанием об уравнениях; развить в себе умение контроля при быстром решении примеров; упрочить знания о геометрических фигурах; научиться выражать и обосновывать собственное мнение о литературных произведениях; упрочить навыки выразительного чтения стихотворений; развить в себе умение кратко передавать содержание прочитанного и др.

Ясно сознавая цель своей деятельности, школьник учится объективировать ее действительный результат как предмет оценивания.

Ребенок становится более открытым для педагогических воздействий и оценку педагогом результатов своего учебного труда принимает как опору для усовершенствования своих знаний, умений, навыков, овладения новыми способами деятельности.

В оценочной деятельности педагога большое значение имеет обоюдность применяемых эталонов, т.е. эталоны должны формироваться и у учащихся. Педагог направляет учебно-познавательную деятельность школьника, постепенно передавая ему соответствующие эталоны и способы оперирования ими. На этой стадии, так сказать, «безэталонной» учебно-познавательной деятельности решающее значение имеет доверие школьника к педагогу. В дальнейшем, по мере того как школьник овладевает теми или иными группами эталонов, педагог все больше опирается на них, вынося оценочные суждения, и одновременно помогает ребенку самому корректировать свою учебно-познавательную деятельность. Завершающей стадией может быть такая готовность школьника, когда он владеет и эталонами, и способами оперирования ими, и может в полной мере включать это умение в учебно-познавательную деятельность, превращая ее тем самым в самостоятельную.

В процессе обучения эти стадии следуют друг за другом. При этом в одних областях знаний, умений и навыков эталоны могут приобрести полную обоюдность, а в других – еще находиться в стадии формирования; соответственно меняются содержание оценочной деятельности учителя и степень самостоятельности учебно-познавательной деятельности учащегося.

На стадии «безэталонной» учебно-познавательной деятельности школьника в оценочной деятельности педагога должны преобладать способы стимулирующей корректировки: проявляя в разных формах (в том числе в мимике, жестах) свое положительное отношение, педагог оценивает качества формируемых знаний, умений и навыков и указывает пути их совершенствования, показывает, как делать, какому образцу следовать. Пока педагог является носителем эталона как мерки своих оценочных суждений, он по мере возможности передает его школьнику и поощряет пользоваться им: «Я рад за твои успехи!»; «Попробуй сделать вот так!»; «Мне нравится твоя работа!»; «Смотри, как я буду это делать... А теперь повтори!»; «Попробуй еще раз!» и т.д.

На стадии включения эталонов в учебно-познавательную деятельность школьников оценочные суждения педагога становятся развернутыми. В них, во-первых, отражается стимулирующее от-

ношение педагога к учебному труду школьника; во-вторых, эталонам придается обоюдность путем их полного, всестороннего описания (самим педагогом или учащимися с помощью педагога); в-третьих, описываются и корректируются способы соотнесения результата деятельности с эталоном; в-четвертых, выявляются недочеты в формируемых знаниях, умениях и навыках; в-пятых, намечаются ближайшие задачи и строится план для самосовершенствования. Все эти требования на этой стадии выступают как целостное содержание оценочной деятельности педагога, хотя в его оценочных суждениях превалируют то одни, то другие требования.

Как строит педагог свои оценочные суждения?

В одних случаях он может предварительно наделить эталон обоюдностью, т.е. заранее разъяснить школьникам предмет и способ деятельности, подлежащей усвоению, а затем свести полученный результат к эталону и определить недочеты в знаниях и умениях каждого школьника. В других случаях, когда эталон уже известен и требуется включить его в систему учебно-познавательной деятельности, педагог, основываясь на обоюдности эталона, соотносит с ним результат учебного труда школьника. Это соотнесение, выраженное словесно (устно или письменно), будет оценочным суждением педагога.

Вот примеры таких развернутых оценочных суждений:

«Ясно, что ты можешь прочесть это стихотворение выразительно, эмоционально. Мне понравилось, как ты начал его читать: медленно, все более усиливая в голосе горечь и гнев, выговаривая каждое слово с подтекстом. Все это было хорошо. Однако мы ведь договорились: в конце лучше выразить только гнев, готовность на самопожертвование... Вот какую схему начертили мы на доске для этой части. Пожалуйста, обдумай эту часть в соответствии со схемой и через некоторое время прочти нам стихотворение снова. Согласен?»

«Я внимательно ознакомился с твоим сочинением, прочел его несколько раз. Оно интересно написано. Но ты меня огорчил своей небрежностью: ты уродуешь некоторые буквы! Еще немного усилий, и ты сможешь овладеть нормальной каллиграфией. Тогда твоё сочинение будет читаться легко, и читатель не упустит ни одну твою мысль, так как не будет задерживаться и раздражаться из-за твоего искаженного почерка... Может, ты хочешь переписать его?»

На стадии эталонной учебно-познавательной деятельности, т.е. когда школьник уже способен оперировать эталонами и вести самоконтроль и самооценку, оценочная деятельность педагога принимает свернутый вид.

Обоюдность системы эталонов дает учителю возможность в своих оценочных суждениях ограничиваться указаниями для уточнения, усовершенствования того или иного действия, эталона, выражением отношения с помощью кратких стимулирующих или предостерегающих реплик. На этой стадии особое внимание уделяется уровню самостоятельности учебно-познавательной деятельности школьника. Оценочные суждения педагога могут выражаться в следующем: «Ты допускаешь ошибку... можешь исправить?»; «По-моему, тут у тебя что-то не получается, как ты думаешь?»; «Вот где у тебя ошибка... Можешь объяснить, чем она вызвана?»; «Если так будешь продолжать, то ты, конечно, овладеешь этим умением!»; «Может быть, ты прав, но я бы тут использовал другое слово!»; «Поздравляю тебя с успехом!» Все это произносится с доброжелательной интонацией и сопровождается мимикой и жестикуляцией, тоже выражающими положительное отношение к результатам учебно-познавательной деятельности школьника.

Содержание оценочной деятельности учителя не исчерпывается сказанным. В него включается управление формированием содержательных оценок у школьников с помощью разнообразных приемов в условиях коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности. Эти вопросы ввиду их специфики мы рассмотрим отдельно.

Коллективная оценочная деятельность школьников. Мы говорили об обоюдности эталона, имея в виду однозначное понимание его педагогом и школьником. Учитель стремится формировать у учащихся эталоны, идентичные со своими, и тем самым установить взаимопонимание с учениками в оценочных суждениях. Достижение полной идентичности эталонов и, таким образом, полного взаимопонимания при оценке результатов деятельности связано с рядом сложностей. Эти сложности вытекают как из свойств самих эталонов, так и из отсутствия у школьников соответствующего опыта. Однако движение педагога к этой цели, построенное на доверительном, доброжелательном, оптимистическом отношении к детям, является важной основой успешного обучения. Без этого, как метко выразился Д.Б. Эльконин, диалог учителя с учеником будет похож на разговор двух глухих.

Наиболее полные и идентичные эталоны и в зависимости от этого адекватные содержательные оценки могут формироваться главным образом в процессе коллективной учебно-познавательной деятельности школьников. Именно здесь создаются общественные

эталоны — нормы, взгляды, точки зрения, выражающие как личностные, так и коллективные позиции школьников.

Формирование эталонов и содержательных оценок в коллективной учебно-познавательной деятельности имеет разностороннее значение: эталон создается, уточняется, углубляется всеми и принимается тоже всеми как общественная норма; способы соотнесения того или иного результата с эталоном устанавливаются также всеми; одновременно вырабатываются определенные нормы оценочных суждений (тоже имеющие значение эталонов); формируются и положительно-критические отношения при оценке школьниками результатов учебного труда; вырабатываются личностные позиции, точки зрения, оценки; накапливается личностный опыт контроля и оценки, самоконтроля и самооценки; образуется личностная установка внимательного отношения к критике, замечаниям товарищей; формируется готовность оценивать успехи и неудачи товарища с чувством сопереживания, без соперничества и зависти.

Мы выделяем четыре группы приемов формирования коллективной оценочной деятельности учащихся.

Первая из них — коллективный выбор эталона. Педагог предлагает учащимся выбрать наилучший из нескольких однородных образцов и следовать ему при выполнении задания.

Так, когда учащиеся знакомятся с написанием новой буквы, группа детей под руководством учителя пишет на доске эту букву несколько раз, сопровождая письмо проговариванием способа ее написания — на какой линии писать, как закруглять и т.д. На доске появляется 20—30 образцов одной и той же буквы. Педагог обращается к детям: «А теперь давайте выберем из этих образцов наилучший!» Последовательно указывая на один, на другой образец, педагог получает ответы учащихся: «оставить» или «стереть». В результате остается два—три образца, и учащиеся объясняют, почему они их оставили.

В другом случае учащимся предлагается прослушать три образца выразительного чтения одного и того же стихотворения, выбрать наилучший образец и обосновать свой выбор. Образцы даются в магнитофонной записи. При выборе образца учащиеся высказывают свои соображения. Затем они сами читают стихотворение, ориентируясь на выбранный образец.

Вторая группа приемов — коллективное определение, формирование эталонов.

Так, учащимся предлагается сначала коллективно составить схему интонационного рисунка стихотворения, т.е. определить его главную идею и эмоциональное содержание, которое должно быть выражено при чтении, выделить опорные слова и фразы, осмыслить интонационный подтекст, составить графическую схему выразительного чтения. После всего этого организуется выразительное чтение стихотворения в соответствии с намеченным эталоном, оцениваются отдельные образцы чтения и совершенствуется сама схема.

При задании написать рассказ по сюжетной картинке дети коллективно намечают систему эталонов, которыми надо руководствоваться, и записывают их на доске. Такими требованиями могут быть: «1. Придумать заголовок, отражающий суть содержания. 2. Передать содержание в логической последовательности. 3. Сделать неожиданную концовку. 4. Подумать о читателе, которому все должно быть понятно». После завершения работы результаты оцениваются в соответствии с намеченными заранее требованиями.

Третья группа приемов служит созданию общественного мнения в классе. Идеалы, точки зрения, морально-этические и эстетические ценности и критерии создают особую группу эталонов и определяют общую позицию человека в деятельности. Процесс формирования таких эталонов у младших школьников представляет собой процесс формирования личности растущего человека. Вместе с товарищами по классу принимая участие в создании общественного мнения и общественных эталонов, младший школьник тем самым преобразует и самого себя, определяет свою личностную позицию.

Четвертая группа приемов направлена на организацию коллективной оценочной активности школьников. Эта работа производится на основе выработанных в классе эталонов. Смысл управления коллективной оценкой заключается в том, чтобы учащиеся определили свое оптимистическое отношение к товарищу и на этой основе давали ему замечания, высказывали пожелания. Коллектив детей должен видеть индивидуальный успех каждого, возможности каждого и в зависимости от этого повышать свои требования.

Коллективная оценка результатов учебного труда организуется по-разному. Выслушав устный ответ товарища или ознакомившись с его письменной работой, учащиеся под руководством учителя высказывают свои соображения и замечания. Обычно отмечается положительное — что понравилось в ответе и почему, какого ответа ожидали, затем даются критические замечания, советы. Вежливость,

беспристрастность, сопереживание, радость за успехи товарища и огорчение за его неудачи, готовность прийти на помощь — все это необходимо при оценке коллективом учебного труда каждого школьника. При таком настроении в классе учащиеся положительно воспринимают критические замечания коллектива, у них развивается самокритичность.

Атмосфера доброжелательности, доверия, оптимистической критики поощряет каждого школьника быть опрошенным. Результаты опроса и содержательной оценки никем не используются для порицания и санкций в отношении ученика. Поэтому работа по коллективной оценке стимулирует школьников к самосовершенствованию и самообразованию.

Самостоятельная оценочная активность школьника. Опорой для формирования у школьников самооценки являются оценочная деятельность педагога и коллективные содержательные оценки. Овладев определенными эталонами, способами оперирования ими, способами оценочных суждений и опытом содержательной оценки работ товарищей, школьник активно включает оценочный компонент в свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Этому способствуют также и некоторые специальные методические приемы.

Время от времени тот или иной школьник выступает в классе с анализом своих знаний, умений и навыков в той или иной области, делится своими ближайшими планами.

Приведем примеры таких самооценочных суждений школьников (записаны на уроках в экспериментальных вторых—третьих классах).

«Буду говорить о своей устной речи. Я сама заметила, и вы тоже говорили мне недавно, что у меня плохая дикция. Я говорю быстро, неразборчиво, глотаю слова, они становятся какими-то мятыми, скомканными. Потому, наверное, меня часто переспрашивают: «Что ты сказала?» И мне приходится медленно и разборчиво повторять сказанное. Это меня огорчает, заставляет нервничать... Даже поссорилась однажды с бабушкой, обвинив ее, что не слушает меня внимательно. Вот я и решила упражнять себя. Я должна говорить медленно, выговаривать каждое слово, каждый слог отчетливо... Я буду следить за своим собеседником, как он меня понимает. Если часто будут меня переспрашивать, заставлять повторять, значит, я еще не добилась своего. Вот такие у меня намерения совершенствовать свою устную речь».

Приемы, описанные выше, мы группировали по определенным признакам. Однако нужно заметить, что большинство из них следует расценивать как подступы к формированию у школьников целостной учебно-познавательной деятельности с оценочным компонентом. Этот компонент так вплетается в учебно-познавательную деятельность школьника, что его порой невозможно рассматривать в отрыве от таких умений, как построение плана деятельности, контроль, предотвращение искажения деятельности и ее результата, объективация предмета оценки.

(Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980. С. 42–64.

Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы цели проведения проверки знаний, умений, навыков учащихся?
2. Перечислите основные виды проверки.
3. Назовите формы выражения оценки.
4. Какова специфика построения обучения на содержательно-оценочной основе?
5. Считаете ли вы, что пятибалльная система должна быть заменена десятибалльной? Почему?
6. Если бы вам предложили не использовать отметки в оценке деятельности учащихся, вы бы согласились?
7. Назовите основные этапы формирования оценочной деятельности младших школьников в опыте Ш.А. Амонашвили.

Тема 10

ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННЫХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ

Системы формирования умственных действий. Алгоритмизация в обучении: требования к алгоритмам, алгоритмы и алгоритмические предписания; алгоритмы распознавания, преобразования и контроля, условия формирования алгоритмов. Значение самостоятельного открытия алгоритмов в формировании творческой деятельности. Теория поэтапного формирования умственных действий: понятие ориентировочной основы действия, этапы формирования умственных действий. Формирование системы общих умственных действий. Классификация умственных действий. Общие и конкретные умственные действия, условия формирования общих умственных действий. Программированное обучение в формировании общих и конкретных умственных действий. Возможности использования компьютера в формировании умственных действий.

Системы развивающего обучения: характеристика целей, принципов, особенностей содержания и используемых методов в системах Л.В. Занкова и Д.В. Эльконина – В.В. Давыдова. Возможности проблемного обучения в развитии школьников, особенности построения проблемного обучения.

Система формирования учебной деятельности: дидактические основы, дидактические условия, этапы и показатели сформированности учебной деятельности.

Система Ш.А. Амонашвили, направленная на гуманное отношение к младшему школьнику: принципы обучения в системе Ш.А. Амонашвили, их направленность на гуманизацию образования, условия, обеспечивающие атмосферу гуманности в общении с младшими школьниками.

Тема 10.1

СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Вопросы к теме

1. Необходимость формирования умственных действий в обучении.
2. Классификация умственных действий.

3. Теория алгоритмизации и ее значение в формировании умственных действий:
 - алгоритмы и алгоритмические предписания;
 - пути формирования алгоритмов и алгоритмических предписаний у младших школьников.
4. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной:
 - понятие ориентировочной основы, ее типы;
 - этапы формирования умственного действия;
 - использование теории поэтапного формирования умственных действий в практике начального обучения.
5. Формирование систем общих умственных действий:
 - структура общих умственных действий;
 - условия формирования общих умственных действий;
 - программированное обучение, компьютер в формировании общих умственных действий;
 - особенности формирования систем общих умственных действий в образовательном процессе начальной школы.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
2. *Подласый И.П.* Педагогика. М., 2002. Часть 2. Тема 7.
3. *Раев А.И.* Психологические вопросы программированного обучения. Л., 1971.
4. *Раев А.И.* Управление умственной деятельностью младшего школьника. Л., 1976.
5. *Ситаров В.А.* Дидактика. М., 2002. Глава 5, § 2.
6. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 12, §§ 6, 7.
7. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
8. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М., 1990. Раздел 2, глава 14.

Дополнительная

1. *Ахметгалиева А.А.* Подготовка будущего учителя к поэтапному формированию умственных действий у учащихся//Начальная школа. 1996. № 4.
2. *Ланда Л.Н.* Алгоритмизация в обучении. М., 1966.

3. *Машбиц Е.И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 1988.
4. *Павленко В.Н.* Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий//Вопросы психологии. 1995. № 1.
5. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1987.
6. *Талызина Н.Ф.* Теория планового формирования умственных действий сегодня//Вопросы психологии. 1993. № 1.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе анализа учебников для начальной школы приведите примеры алгоритмов и алгоритмических предписаний, используемых в обучении (приложение 37).
2. На примере одной из учебных тем покажите, как вы будете использовать теорию поэтапного формирования умственных действий в обучении младших школьников (приложение 38).
3. Проанализируйте следующий фрагмент программированного задания, покажите, как реализация принципов программированного обучения позволяет формировать умственные действия (используйте приложения 39, 40):

1) Произнеси слова:

*часы, часовой, часовщик,
час, часик.*

2) Поставь ударения.

См. стр. 13

20

часы, часовой, часовщик, час, часик

См. стр. 11

13

часы, часовой, часовщик, час, часик

3) Найди корень в этих словах.

См. стр. 17

11

Зачитай по порядку действия, которые нужно выполнять, чтобы найти безударную гласную в корне слова: *поставить ударение, найти корень, произнести слово, найти безударную гласную в корне слова.*

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

17

часы, часовой, часовщик, час, часик

4) Найди безударную гласную (поставь галочку).

См. стр. 20.

4. Составьте план работы учителя по формированию у младших школьников умения сравнивать.
5. Составьте фрагмент программированного задания, направленного на формирование конкретного (или общего) умственного действия.

Приложение 37

Л.Н. Ланда

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ

...Понятие алгоритма возникло в математике. Под алгоритмом обычно понимают точное общепонятное предписание о выполнении в определенной (в каждом конкретном случае) последовательности элементарных операций (из некоторой системы таких операций) для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (или типу)...

Алгоритмы обычно характеризуют следующими существенными чертами: детерминированностью, массовостью и результативностью.

Детерминированность. Эта черта состоит в том, что указания, входящие в предписания-алгоритмы, должны быть строго определенными, т.е. точно указывающими характер и условия каждого действия и исключающими случайность в выборе действий, общепонятными и однозначными, т.е. апеллирующими к достаточно элементарным операциям, которые соответствующая система — человек или машина — умеет выполнять единообразно.

Говоря другими словами, детерминированность алгоритма выражается в том, что решение задач по алгоритму является процессом строго направленным, полностью управляемым, не допускающим произвола. Это процесс, который может быть повторен любым лицом (или машиной, если алгоритм «вложен» в машину) и ведет при одинаковых исходных данных к одинаковым результатам.

Массовость. Эта черта выражается в том, что в качестве исходных данных задачи, которая решается посредством алгоритма, может выступать любой объект, принадлежащий к определенному классу. Так, например, алгоритм деления чисел применим не только к числам, скажем, 243 и 3 или 150 и 5, а к любым натуральным числам. Алгоритмы потому и можно рассматривать в качестве об-

щих методов деятельности, что они позволяют решать не просто какую-либо одну конкретную задачу с какими-либо единственными исходными данными, а самые различные задачи – задачи из некоторого класса (типа) задач, причем этот класс может содержать неопределенно большое, а в дедуктивных науках обычно бесконечное число конкретных задач, различающихся исходными данными.

Результативность. Эта черта выражается в том, что алгоритм всегда направлен на получение некоторого искомого результата, который при надлежащих исходных данных всегда получается. Эта черта алгоритма, однако, не предполагает, что алгоритмы приводят к получению нужного результата при всех исходных данных, принадлежащих к определенному классу. Возможно, что к некоторым исходным данным алгоритм оказывается неприменимым, и тогда процесс выполнения алгоритма либо безрезультатно обрывается, либо никогда не заканчивается....

Уже было сказано, что алгоритм представляет собой предписание о выполнении в определенной последовательности некоторой системы элементарных операций для решения всех задач данного класса. Из характеристики основных черт алгоритма ясно, что, хотя алгоритм представляет собой предписание о выполнении некоторой системы операций, отнюдь не всякое предписание о выполнении операций является алгоритмом....

Может возникнуть вопрос: не приведет ли обучение алгоритмам к «шаблонизации» мышления учащихся, не возникнет ли при таком обучении опасность подавления их творческих сил («Надо воспитывать творчество, а мы учим алгоритмам!»)?

По этому поводу можно сказать следующее.

Во-первых, надо воспитывать не только творческое мышление. Огромное место в обучении занимает выработка различного рода навыков, которые должны протекать как можно более автоматизированно. Эти навыки важны не только сами по себе (без них многие виды деятельности осуществляться не могут), они – необходимый компонент любого творческого процесса. Например, ни о каком глубоком понимании и творческой переработке литературного произведения не может быть и речи, если человек плохо читает, если все силы и внимание уходят у него на прочитывание слов, на технику чтения. Никакой творческий процесс невозможен, если отдельные его звенья не автоматизированы.

Во-вторых, обучение алгоритмам ни в коей мере не сводится к овладению готовыми алгоритмами, к заучиванию их. Правильно

поставленное обучение алгоритмам непременно предполагает обучение самостоятельному открытию, построению, формулированию алгоритмов, а это психологически, как правило, уже процессы творческого характера. Обучение алгоритмам может быть прекрасным средством воспитания качеств творческого мышления.

В-третьих, сказанное выше об алгоритмах не означает, что обучение алгоритмам должно заменить собой воспитание у учащихся сообразительности, догадки и вообще выработки у них умения искать решение в тех случаях, когда алгоритм отсутствует или неизвестен. Речь идет только о том, что если для каких-то задач можно построить алгоритмы, а решать эти задачи посредством алгоритмических процедур более рационально, чем каким-либо другим способом, то не пытаться находить соответствующие алгоритмы и не обучать им во многих случаях нецелесообразно. Гораздо более целесообразно этим алгоритмам специально обучать.

Сегодня многим алгоритмически решаемым задачам (возникающим, например, при обучении грамотному письму) учат «неалгоритмично». Это поглощает столько лишнего времени и сил у учащихся и учителей, что на решение задач творческого характера, на развитие высших интеллектуальных способностей времени в школе остается очень мало. Воспитанию творческого мышления угрожает не то, что обучение алгоритмам займет значительно большее место в учебном процессе, а то, что оно в настоящее время, в период бурного развития науки и техники занимает в нем еще недостаточно большое место (имеются в виду нематематические предметы).

Обучение алгоритмам необходимо еще по одной причине. Если для решения некоторой задачи требуется произвести какое-то количество последовательных операций (т.е. осуществить определенную алгоритмическую процедуру), то незнание, невыполнение или неправильное выполнение какой-либо из этих операций ведет, как мы уже говорили, к ошибке. Если ученика этим операциям, сформулированным в виде алгоритма, научить, то он сравнительно быстро и легко овладеет правильным методом решения, правильным способом рассуждения и действий. Если же его этим операциям специально не учить, то он будет вынужден открывать их сам, вступая на путь «проб и ошибок». Но поскольку найти правильные, полные и рациональные системы операций для решения различных классов-задач дело во многих случаях трудное, то естественно, что многие учащиеся не могут самостоятельно их открыть, и в тех операциях, которые они производят, есть большие изъяны. Это-то и

порождает трудности при усвоении знаний и ошибки в решении задач (неграмотное письмо, неверное понимание определенных вопросов, неумение действовать рациональным образом при выполнении практических заданий и т. п.).

(Алгоритмизация обучения. М., 1966. С. 41–45, 144–145.)

Приложение 38

Н.Ф. Талызина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПОВ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЯ

Различия в обобщенности, в полноте и способе получения ориентировочной основы действия служат основанием для выделения разных ее типов (П.Я. Гальперин).

Экспериментально обнаружено четыре типа ориентировочной основы действия, но теоретически их может быть гораздо больше:

№	Характеристика ориентировочной основы по обобщенности	Характеристика ориентировочной основы по полноте	Характеристика ориентировочной основы по способу получения
1	Конкретная	Неполная	Составлена самостоятельно
2	Конкретная	Полная	Дается готовая
3	Обобщенная	Полная	Составлена самостоятельно
4	Обобщенная	Полная	Дается готовая
5	Обобщенная	Неполная	Дается готовая
6	Обобщенная	Неполная	Составлена самостоятельно
7	Конкретная	Полная	Составлена самостоятельно
8	Конкретная	Неполная	Дается готовая

Как видим, теоретическим путем можно получить восемь различных типов ориентировочной основы действия. Первые три — это те, которые были первыми установлены экспериментально (четвертый — несколько позже). С них мы и начнем анализ.

Первый тип характеризуется неполным составом ориентировочной основы, ориентиры представлены в частном виде и выделяются самим субъектом путем слепых проб. Процесс формирования дей-

ствия на такой ориентировочной основе идет очень медленно, с большим количеством ошибок. Сформированное действие оказывается чувствительным к малейшим изменениям условий выполнения.

Второй тип ориентировочной основы действия характеризуется наличием всех условий, необходимых для правильного выполнения действия. Но эти условия даются субъекту, во-первых, в готовом виде, и, во-вторых, в частном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действия при такой ориентировочной основе идет быстро и безошибочно. Сформированное действие более устойчиво, чем при первом типе ориентировки. Однако сфера переноса действия ограничена сходством конкретных условий его выполнения.

Ориентировочная основа третьего типа имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ориентировочная основа действия составляется субъектом самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается. Действию, сформированному на ориентировочной основе третьего типа, присущи не только быстрота и безошибочность процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса.

Относительно первого и третьего типов следует добавить, что, хотя они оба характеризуются самостоятельным выделением ориентиров, способы этого выделения разные: в случае первого типа — путем «проб и ошибок», в случае третьего — с помощью данного обучающим метода. В принципе возможен и такой случай, когда человек не только самостоятельно выделяет систему ориентиров в каждом конкретном случае, пользуясь данным ему методом, но и сам метод находит самостоятельно. Это будет уже настоящим творчеством...

Характеристика основных этапов процесса усвоения

...На первом этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия, его объекте, системе ориентиров. Это этап предварительного ознакомления с действием и условиями его выполнения — *этап составления схемы ориентировочной основы действия.*

Этот этап имеет большое значение в формировании действия. Здесь раскрывается перед учащимися содержание ориентировочной основы действия; происходит введение в предмет изучения; учащим-

ся показывают, как и в каком порядке выполняются все три вида операций, входящих в действие: ориентировочные, исполнительные, контрольные. В зависимости от типа ориентировочной основы перед испытуемым открываются или основные элементы, слагающие все частные явления данной области знаний, или особенности какого-то одного частного явления.

Особенность деятельности обучающего на этом этапе состоит в том, что он экстерииоризует свои умственные действия, раскрывает их перед учащимся в материальной или материализованной форме. Обучаемый же, не владея этим действием еще ни в какой мере, использует ранее сформированные действия (в основном в перцептивной и умственной форме) и составляет ориентировочную основу нового действия. Это еще не действие, а только знакомство с ним и условиями его успешного выполнения, обеспечивающее понимание логики этого действия, возможность осуществления его.

«Какой бы ни была по качеству ориентировочная основа действия, — пишет П.Я. Гальперин, — и как бы она ни была дана — в виде представления или внешней схемы, — она все-таки остается не более чем системой указаний на то, как выполнять новое действие, и не является самим действием. Самого действия у нашего ученика еще нет, он вообще еще не производил его, а без выполнения действия ему нельзя научиться»..

Различие между *пониманием как делать* и *возможностью сделать* следует особо подчеркнуть, так как в практике обучения нередко считается, что если ученик понял — значит, он научился, цель достигнута. Фактически усвоение действия (деятельности) происходит только через выполнение этого действия самим учеником, а не путем лишь наблюдения за действиями других людей. Вот почему данная теория после первого этапа выделяет еще четыре, где усваиваемое действие выполняется самим учеником.

На втором этапе — этапе формирования действия *в материальном (или материализованном)* виде — учащиеся уже выполняют действие, но пока во внешней, материальной (или материализованной) форме с развертыванием всех входящих в него операций. В таком виде совершается и ориентировочная, и исполнительная, и контрольная части действия. Этот этап дает возможность обучаемым усвоить содержание действия, а обучающему осуществлять объективный контроль за выполнением каждой входящей в действие операции.

Для обобщения действия в обучающую программу включаются задачи, отражающие типовые случаи применения данного действия. В то же время на этом этапе не должно быть большого числа однотипных задач, так как в этом случае действие будет сокращаться и автоматизироваться. А на этом этапе ни то, ни другое не должно иметь места. Другими словами, на этом этапе учащийся усваивает действие как материальное (или материализованное), развернутое, обобщенное в пределах основных типов материала и сознательно выполняемое во всем составе операций.

На этом этапе должна происходить подготовка к переводу действия на следующий этап, отличающийся от данного прежде всего формой действия. Для этого материальная (или материализованная) форма действия с самого начала сочетается с речевой: учащиеся формулируют в речи все, что выполняют практически, материально.

После того как все содержание действия оказывается усвоенным, действие необходимо переводить на следующий, третий, этап — этап формирования действия как *внешнеречевого*. На этом этапе, где все элементы действия представлены в форме внешней речи, действие проходит дальнейшее обобщение, но остается еще неавтоматизированным и несокращенным.

На этом этапе речь начинает выполнять новую функцию. «На первом и втором этапах,— пишет П.Я. Гальперин,— речь служила главным образом системой указаний на такие явления, которые непосредственно открывались в восприятии; задачей ученика было разобраться не в словах, а в явлениях, разобраться в них и овладеть ими. Теперь же речь становится самостоятельным носителем всего процесса: и задания, и действия». Речевое действие обязательно должно быть освоено в развернутом виде: все входящие в него операции должны не только приобрести речевую форму, но и быть усвоенными в ней. Обобщение действия на этом этапе приобретает новые возможности, которые открывает ему речевая форма действия. В частности, с помощью речи могут быть представлены новые типовые ситуации, которые на предыдущем этапе не могли иметь места. Так, при формировании действия подведения под понятие обобщение на предыдущем этапе ограничено двумя ситуациями: когда объект относится к данному классу и когда он не относится к нему. На третьем этапе действие может быть обобщено путем введения ситуаций с неопределенными условиями. На заключительной стадии этого этапа действие начинает выполнять-

ся с пропуском в речевой форме отдельных операций. В принципе это может быть началом истинного сокращения действия (операции не выполняются, но имеются в виду), но это может быть и переходом операций в умственную форму. В последнем случае никакого сокращения действия нет, все операции выполняются, но часть из них приобрела новую форму. На внешнеречевом этапе действие не должно доводиться до автоматизации.

Четвертый этап — *этап формирования действия во внешней речи про себя* — отличается от предыдущего тем, что действие выполняется беззвучно и без прописывания — как проговаривание про себя. На первых порах действие по остальным характеристикам (развернутости, сознательности, обобщенности) не отличается от предыдущего этапа. Однако, приняв умственную форму, действие очень быстро начинает сокращаться и автоматизироваться, приобретая вид действия по формуле.

С этого момента действие переходит на заключительный, пятый этап — *этап формирования действия во внутренней речи*.

На этом этапе действие очень быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступным самонаблюдению. Теперь это уже акт мысли, где процесс скрыт, а сознанию открывается лишь продукт этого процесса. «В сложившемся умственном действии почти все его действительное содержание, — пишет П.Я. Гальперин, — уходит из сознания, а то, что в нем остается, не может быть правильно понято без связи с остальным»...

Таким образом, умственное действие, которое так не похоже на породившее его внешнее, материальное, есть продукт поэтапного преобразования последнего. «Поэтапное формирование идеальных, в частности, умственных действий связывает психическую деятельность с внешней, предметной, материальной деятельностью. Оно является ключом не только к пониманию психических явлений, но и к практическому овладению ими» (П.Я. Гальперин).

Поскольку этапы характеризуются совокупностью показателей по всем четырем параметрам, естественно, встает вопрос об указании конкретных значений каждого из них на описанных этапах. Но, как было указано, из четырех характеристик только для одной — формы — выделены основные качественные ступени, для других трех они остаются пока неизвестными. Поскольку изменение действия по форме является ведущим, переход его из одной формы в другую и служит показателем перехода на следующий этап.

Что касается других характеристик, то следует отметить несколько моментов. Во-первых, в каждой новой форме действие вначале должно быть полностью развернутым: преобразование по форме должны пройти все слагающие его элементы. Во-вторых, ни на одном этапе, кроме последнего, освоение действия не должно доводиться до автоматизации. Это означает, что основные характеристики действия в процессе его формирования влияют друг на друга: автоматизация действия в одной из начальных форм препятствует переходу его в генетически более поздние формы. Форма (материальная) ограничивает пределы его обобщения.

(Управление процессом усвоения знаний.
М., 1975. С. 86–109. Текст дан в сокращении.)

Приложение 39

А.И. Раев

УПРАВЛЕНИЕ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Классификация умственных действий может быть проведена по различным основаниям. Она возможна с точки зрения ведущего психического процесса – восприятия, памяти, мышления, – и в этом случае говорят о перцептивных, мнемонических и мыслительных действиях. Может быть дана классификация по ведущей функции, которую выполняет умственное действие в умственной деятельности человека. В этом плане можно выделить ориентировочные, исполнительные и контрольные умственные действия. Возможно классифицировать умственные действия по степени их стандартизации и допустимой формализации. Здесь могут быть названы умственные действия типа алгоритма, алгоритмического предписания и эвристики. Можно также разделить умственные действия по степени их обобщенности и говорить о конкретных и общих умственных действиях.

Называя все эти линии классификации, следует иметь в виду, что они не исключают друг друга, а демонстрируют собой лишь различный подход, различный угол зрения подчас на одно и то же умственное действие.

В реальной умственной деятельности школьников перцептивные, мнемонические и мыслительные действия тесно переплетены

и выступают в единстве при решении различных учебных задач. Без создания специальных условий как-то выделить тот или другой вид оказывается практически невозможным. Поэтому в настоящей работе мы все время говорим об умственных действиях вообще, хотя во всем последующем изложении речь будет идти преимущественно о мыслительных действиях.

Вторая линия классификации может выражаться либо в выделении умственных действий, специально выполняющих функцию ориентировки, исполнения или контроля, либо же в вычленении этих же функций как отдельных компонентов в структуре одного и того же умственного действия (П.Я. Гальперин).

Ориентировочную функцию можно понимать двояко. Во-первых, как определение того, что должно быть сделано в исполнительной части действия. В связи с этим могут быть выделены различные типы ориентировочной основы действия. Во-вторых, ориентировочную функцию можно понимать как процесс распознавания, который заключается в том, «что в объектах, подлежащих распознаванию, выявляются определенные признаки, которые сопоставляются с признаками, характерными для объектов определенных классов» (Л.Н. Ланда). Распознавание оказывается обязательным этапом, предшествующим фактическому выполнению действия, так как является необходимым условием переноса ранее сформированных действий на новый объект.

Исполнительная функция умственного действия представляет собой акт преобразования, который может носить как материальный, так и идеальный характер в зависимости от особенностей объекта, подлежащего преобразованию, и поставленных целей.

Организация управления этой функцией, конечно, является центральной задачей при построении аппарата оперативного и перспективного управления умственной деятельностью, поскольку именно в процессе фактического выполнения умственного действия и совершается изменение самого действующего субъекта.

Контрольная функция представляет собою проверку и оценку достигнутого, ее выполнение служит важным условием, обеспечивающим осознанное усвоение формируемого умственного действия. Если же понимать эту функцию не только как констатацию достигнутого, но и как оценку выполненного действия с точки зрения возможности его дальнейшего совершенствования и применения в новых условиях, то данная функция весьма важна при построении перспективного управления умственной деятельностью учащихся.

Рассматривая классификацию умственных действий по степени их стандартизации и формализации, коснемся лишь одного вопроса в этой большой, сложной, мало разработанной и весьма дискуссионной проблеме — вопроса о роли целенаправленного формирования умственных действий алгоритмического типа для развития у учащихся эвристических умственных действий.

Нас интересует именно этот вопрос, так как решение его позволит более точно очертить возможные границы перспективного управления умственной деятельностью учащихся.

Понимая управление не как ограничение и адаптивное формирование к изменяющимся условиям, а как целенаправленное формирование различных её структур, желательно выяснить возможности так понимаемого управления для формирования умственных действий, которые могут использоваться для решения известных типов задач, и служить в той или иной мере основой для решения новых задач.

Мы не случайно говорим о решении только новых задач, так как в данной работе не рассматриваются возможности решения нестандартных, творческих задач. Однако решение любой новой задачи есть какой-то этап, какой-то подход к решению задач, требующих эвристических методов в их полном и буквальном значении.

Положительный ответ о роли целенаправленного формирования умственных действий алгоритмического типа для развития эвристических умственных действий можно дать в том случае, если окажется возможным проследить взаимосвязь и показать общность между алгоритмами и эвристиками.

Взаимосвязь и общность между алгоритмами и эвристиками можно обнаружить уже в том, что любое новое решение так или иначе базируется на имеющемся опыте. Интересную мысль в этом отношении высказал еще И.М. Сеченов, который писал: «Через голову человека в течение всей его жизни не проходит ни одной мысли, которая не создавалась бы из элементов, зарегистрированных в памяти. Даже так называемые новые мысли, лежащие в основе научных открытии, не составляют исключения из этого правила».

Следующая линия классификации умственных действий возможна по степени их общности. В этом плане можно говорить о конкретных и общих умственных действиях.

(Управление умственной деятельностью младшего школьника.
СПб., 1976. С. 18–31. Текст дан в сокращении.)

Приложение 40

А.И. Раев

ПРИНЦИПЫ И СУЩНОСТЬ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

...Программированное обучение строится на основе ряда принципов, которые в какой-то мере присущи и обычному обучению, но здесь они выражены и реализованы более последовательно и полно.

Первым из таких принципов является принцип шаговой организации обучения. Суть его заключается в том, что сообщение информации и вся деятельность обучаемых по ее усвоению строго дозируются и, как правило, даются малыми порциями. При обычном обучении, как известно, учебный материал также делится на разделы, темы, параграфы и т.д., но при программированном обучении такое деление носит более завершённый характер. Пока нет единого определения, что должна представлять собой одна порция информации (да вряд ли и возможно подобное определение в общем виде), но в подавляющем большинстве случаев принято говорить, что такая порция должна включать в себя одну логическую единицу.

Деление учебного материала на небольшие, четко ограниченные дозы определенным образом регламентирует деятельность учащихся, создает благоприятные условия для привлечения внимания обучаемых к каждой из этих порций и тем самым способствует или, во всяком случае, создает условия для более успешного управления деятельностью учащихся.

Однако подобная разбивка учебного материала на части допустима лишь до определенного предела, который, конечно, различен для разного содержания. Особенно сложно решается вопрос о дроблении материала для гуманитарных учебных предметов, легче — в области точных наук, так как при подобном делении материала, во-первых, могут быть нарушены связи внутри его и тем самым затруднено осознанное усвоение этого материала; во-вторых, может оказаться излишне легкой учебная деятельность учащихся.

Вторым принципом программированного обучения является то, что это обучение характеризуется высокой степенью операционности. Высокая степень операционности достигается за счет того, что на каждую малую порцию сообщаемой информации предусматривается совершение какой-либо операции с данной порцией информации.

При обычном обучении тоже всегда предусматривается определенная деятельность учащихся по оперированию учебным материалом, но это, как правило, делается отсроченно и со значительно большими по объему дозами.

Высокая степень операционности является одним из решающих факторов, обеспечивающих эффективное управление в процессе обучения, так как в этом случае перед учащимися не ставится неопределенная задача («выучи», «запомни» и т.д.), а предлагается четкая система действий, в процессе выполнения которых и совершается усвоение соответствующей порции информации.

Третий принцип, характерный для программированного обучения, — это принцип сжатой цикличности, или, как его чаще называют, принцип обратной связи.

Любое обучение, как правило, носит циклический, т.е. замкнутый характер. Всегда сообщение обучающего предполагает усвоение этого сообщения обучаемыми и проверку результатов усвоения. Однако при обычном обучении каждый такой цикл является растянутым по времени. Это особенно заметно в системе вузовского обучения, где результаты усвоения лекционного курса, читаемого в течение года, проверяются лишь после его завершения. Но, даже если взять школьное обучение, то и здесь обратная связь осуществляется в основном после изучения материала целого урока и выполнения домашнего задания. При этом проверяются знания лишь отдельных учеников. Проверка, осуществляемая учителем в ходе урока, носит эпизодический и выборочный характер.

При программированном же обучении весь цикл сжимается, проверка становится постоянной и сплошной. Это достигается за счет того, что обратная связь осуществляется после совершения каждой операции, в деятельности каждого ученика.

Если учесть, что здесь информация сообщается малыми порциями, по каждой порции совершается операция и тут же дается обратная связь, то при программированном обучении открывается возможность контролировать не только результат усвоения, но и сам процесс усвоения, причем, именно ту деятельность, которую совершает при этом учащийся.

Такое построение обратной связи, во-первых, обеспечивает правильность усвоения каждой порции информации; во-вторых, позволяет ученику осознать каждый этап совершаемой деятельности; в-третьих, убеждает школьников в целесообразности и необходимости самоконтроля; в-четвертых, вселяет в учащихся уверенность в своих силах, так как они постоянно знают результаты своей работы.

Поскольку за счет подобной обратной связи постоянно вносятся необходимые коррективы в деятельность обучаемых, данный принцип открывает широкие возможности для управления деятельностью учащихся.

Четвертый принцип – это принцип индивидуализации обучения. К соблюдению этого принципа стремятся при любой организации обучения, однако только при программированном обучении создаются вполне реальные условия для полного сохранения этого принципа.

При программированном обучении каждый ученик получает отдельное задание, которое дается либо при помощи соответствующего технического устройства, либо в виде тетради с печатной основой, либо программированного задания и т.д.

В этом случае каждый ученик может работать в наиболее оптимальном для него темпе, задания могут варьироваться по своему содержанию, по степени трудности, объему, форме предъявления материала и т.д. Даже при сохранении единого содержания и формы, при регламентации работы по времени соблюдается принцип индивидуализации в том отношении, что все задания полностью выполняются каждым учеником.

Пятый принцип – это принцип иерархизации, т.е. принцип определенного соподчинения в процессе обучения.

Специальное выделение этого принципа применительно к программированному обучению особенно важно по трем соображениям. Во-первых, при появлении программированного обучения довольно широко было распространено мнение, что технические средства и различные программированные материалы заменят учителя. Однако, как и следовало ожидать, подобная идея потерпела крах. Программированное обучение оказалось лишь одним из средств, оптимизирующих процесс обучения, но не заменяющим учителя. Во-вторых, при программированном обучении, когда сообщение информации преимущественно осуществляется за счет различных программированных материалов, у учителя появляется реальная возможность выполнять необходимые в процессе обучения функции по контролю за деятельностью отдельных учащихся, по оказанию им помощи, по регулированию учебной нагрузки для учащихся, работающих в различном темпе и т.д.

В-третьих, при программированном обучении за учителем сохраняется ведущая роль, так как именно он подводит итоги обучения, осуществляет руководство коллективным обсуждением и обобщением результатов обучения по программированным материалам, осу-

ществляет взаимосвязь и переходы от обычного обучения к программированному и т.д.

О ведущей роли учителя при программированном обучении можно говорить и потому, что, хотя обычно программированные материалы составляются достаточно широким кругом специалистов, в их состав включаются и учителя.

Поэтому есть все основания говорить, что программированное обучение есть одно из средств, рационализирующих труд учителя, повышающих общий эффект педагогического воздействия.

Такова суть пяти принципов, по которым строится программированное обучение.

(Психологические вопросы программированного обучения. Л., 1971. С. 10–20. Текст дан в сокращении.)

Приложение 41

Е.И. Машбиц

МЕСТО КОМПЬЮТЕРА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Место компьютера в учебном процессе во многом определяется типом обучающей программы.

Некоторые из них предназначены преимущественно для закрепления умений и навыков. Место таких программ определить нетрудно: их можно использовать после усвоения определенного теоретического материала в рамках традиционной системы обучения.

Другие программы ориентированы преимущественно на усвоение новых понятий в режиме, близком к программированному обучению. Большинство их обладает относительно ограниченными дидактическими возможностями. Компьютер здесь используется как средство программированного обучения, несколько более совершенное, чем простейшее обучающее устройство, но не допускающее развернутого диалога, содержащее, как правило, фиксированный набор обучающих воздействий.

Намного большими возможностями обладают обучающие программы, которые реализуют проблемное обучение, особенно «интеллектуальные» обучающие программы (своим названием они обязаны тому, что при их разработке использованы идеи «искусственного интеллекта»). Эти системы осуществляют рефлексивное управление учебной деятельностью, что предполагает построение модели обуча-

емого, многие из них генерируют обучающие воздействия (учебные тексты, задачи, вопросы, подсказки). Такие системы, как правило, учитывают не только правильность ответа, но и способ решения, могут его оценивать, а некоторые – совершенствовать стратегии обучения с учетом накапливаемого опыта. Имеются системы, которые могут обсуждать с учащимся не только правильность решения, но и выбор стратегии решения, причем в языке, близком к естественному.

Наконец, можно выделить программы, обучение по которым строится в виде игры. Такие программы с каждым годом приобретают все большую популярность, поскольку обладают многими достоинствами. Как уже говорилось, они способствуют повышению мотивации учения (хотя следует отметить, что соревновательные мотивы, желание во что бы то ни стало победить иногда преобладают тут над познавательными мотивами, что вряд ли педагогически оправдано). Игра стимулирует инициативу и творческое мышление, способствует формированию умений совместно действовать (особенно в кооперативных играх), подчинить свои интересы общим целям. Кроме того, игра позволяет выйти за рамки определенного учебного предмета, побуждая учащихся к приобретению знаний в смежных областях и практической деятельности. Игры создают предпосылки для формирования у обучаемых всевозможных стратегий решения задач и структуры знаний, которые могут быть успешно применены в различных областях. Немаловажно и то, что обучаемый может свободно принимать решения – как правильные, так и неправильные – и при этом видит, к чему приводит каждое решение.

Такое обучение весьма привлекательно для школьников, и многим оно настолько нравится, что они хотели бы осуществлять все учение в форме игры. Приступая к изучению основ вычислительной техники, школьники часто задают вопрос, будут ли использованы при этом игры...

Положительно оценивая игровые программы в целом, следует учитывать, что чрезмерное увлечение играми может дать и нежелательный эффект. Развлекательность может оказать отрицательное влияние на волевые качества школьников: учение и труд не могут основываться лишь на эмоционально привлекательной деятельности. Готовность к труду предполагает волевые усилия, готовность к выполнению даже малоинтересных, но необходимых функций.

При характеристике различных обучающих программ необходимо учитывать, какие именно функции обучающего и учащегося при этом автоматизируются. Н.Ф. Талызина и Т.В. Габай выделяют следующие типы таких функций:

- 1) создание положительных мотивов, объяснение, показ и фиксация формируемой деятельности и входящих в нее знаний;
- 2) организация и контроль деятельности учащихся;
- 3) передача машине рутинной части учебной деятельности;
- 4) составление и предъявление учебных заданий, соответствующих разным этапам процесса усвоения, а также индивидуальным особенностям ученика и состоянию его деятельности в данный момент...

Разговор о месте компьютера в учебном процессе будет неполным, если не показать его возможности в познании учащимися самих себя, в осознании своей деятельности, качеств и свойств своей личности – в интеллектуальной и личностной рефлексии. Значение ее в учебной деятельности трудно переоценить. Чтобы сформировать полноценную учебную деятельность, недостаточно выработать у учащегося систему знаний о предметном мире. Он должен овладеть своей деятельностью, знать, как он анализирует условие задачи, какова его стратегия поиска решения, то есть у него должен выработаться рефлексивный механизм саморегуляции. В конце концов, все это необходимо для формирования целостного представления о самом себе как о личности, становления устойчивого «образа Я».

(Компьютеризация обучения: Проблемы и перспективы. М., 1986. № 1. С. 48–60. Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. Каким образом происходит управление умственной деятельностью учащихся при программированном обучении? Что следует понимать под компьютеризацией обучения?
2. Каковы преимущества и недостатки обучения с помощью компьютера?
3. Каковы возможности компьютера в формировании умственных действий?
4. Какие виды действий необходимо формировать в обучении?
5. Что вы понимаете под алгоритмизацией обучения? Как должно быть организовано обучение, чтобы у учащихся успешно формировались алгоритмы?
6. Что нужно делать, чтобы у учащихся формировались общие умственные действия?
7. Перечислите типы ориентировочной основы, выделенные в работах П.Я. Гальперина.
8. Раскройте этапы формирования умственных действий, разработанные П.Я. Гальпериным.

Тема 10.2**СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
Л.В. ЗАНКОВА****Вопросы к теме**

1. Цели обучения. Подход Л.В. Занкова к проблеме соотношения обучения и развития, обучения и воспитания.
2. Принципы в дидактической системе общего развития, сформулированные Л.В. Занковым. Их значение в организации учебного процесса.
3. Особенности содержания образования в дидактической системе развивающего обучения.
4. Особенности методов и приемов в системе развивающего обучения Л.В. Занкова.
5. Изучение развития младшего школьника в системе развивающего обучения Л.В. Занкова. Показатели развития.

Рекомендуемая литература**Основная**

1. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. М., 1990.
2. *Ксензова Г.Ю.* Перспективные школьные технологии. М., 2000.
3. *Нечаева Я.А.* Л.В. Занков о методической системе начального обучения// Начальная школа. 1995. № 11.
4. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Подред. С.А. Смирнова. М., 2000. Раздел 2, глава 13.
5. *Ситаров В.А.* Дидактика. М., 2002. Глава 5, § 1.

Дополнительная

1. *Аргинская И.И.* Математика. М., 1994.
2. *Лернер И.Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций//Педагогика. 1996. № 2.
3. *Полякова А.В.* Русский язык. М., 1994.
4. *Чутко Н.Я.* История становления человека: Учебно-методические материалы для работы в 3 классе. Тула, 1993.

Задания для самостоятельной работы

1. Прочитайте фрагмент работы Г.Ю. Ксензовой (приложение 43), выпишите тезисы, характеризующие особенности развивающего обучения.
2. Раскройте сущность принципов развивающего обучения в системе Л.В. Занкова, сравните их с нормативными принципами дидактики: сознательности, научности, доступности.

3. Сравните учебные планы и учебные программы системы развивающего обучения Л.В. Занкова (приложение 42) и традиционного обучения (приложение 19) с целью выявления:
 - а) состава учебных предметов;
 - б) реализации в них всех компонентов содержания образования;
 - в) реализации в них всех функций обучения.
4. Прочитайте несколько фрагментов уроков, проведенных по системе Л.В. Занкова (приложение 45), проанализируйте их с точки зрения развивающего обучения.
5. Начните заполнять сравнительную таблицу, характеризующую особенности двух развивающих систем обучения – Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова – по следующим параметрам: цель обучения, принципы, содержание, методы, особенности организационных форм, взаимодействия учителя и учащихся, оценка успешности обучения (используйте приложение 44).

Приложение 42

ПРИМЕРНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН НАЧАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (по системе Л.В. Занкова)

Учебные предметы	Количество часов в неделю							
	I	II	III	I	II	III	IV	
Русский язык	5	5	5	5	5	5	5	
Чтение	5	3	3	4	4	4	4	
Математика	5	5	5	4	4	4	4	
История	—	1	1	—	—	1	1	
География	—	1	1	—	—	1	1	
Естествознание	1	1	1	1	1	1	1	
Музыка	1	1	1	1	2	1	1	
Изобразительное искусство	1	1	1	1	2	1	1	
Физическая культура	2	2	2	2	2	2	2	
Трудовое обучение	2	2	2	2	2	2	2	
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 5-дневной учебной неделе	22	22	22	20	22	22	22	

Приложение 43

Г.Ю. Ксензова

ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В условиях реформируемой России утверждаются качественно иные принципы организации жизни и деятельности людей, меняется иерархия норм и ценностей. Изменение социальных условий, требования последовательного развития общества предполагают расширение индивидуальной свободы, увеличение ответственности человека в определении собственной судьбы, а значит, и растущую нагрузку на человеческую личность.

«В общественном сознании оформляется совершенно новая концепция отношения к человеку — *управление человеческим ресурсом* — в отличие от прежней концепции *учёта человеческого фактора*» (Ю.М. Забродин). И если сегодня ведется серьезная работа по определению путей устойчивого развития общества, то не менее важной является забота о *ресурсах*, которые могут обеспечить это развитие. Общество, которое в первую очередь заботится о человеке, гарантирует себе развитие и процветание, ибо творцом прогресса в конечном счёте является личность.

В настоящее время всё чётче проявляется необходимость разработки научно обоснованной концепции управления и самоуправления развитием человека как гражданина и профессионала, а также определения путей реализации его богатейших возможностей на всех этапах развития, начиная с дошкольного возраста. Именно поэтому все настойчивее повторяется тезис о переходе к *развивающему обучению как одному из условий действительной перестройки общеобразовательной школы*.

Суть концепций развивающего обучения заключается в создании условий, когда развитие школьника превращается в главную задачу как для учителя, так и для самого ученика. Эта сложная педагогическая проблема решается последовательно: на первом этапе — путём формирования у ребёнка потребности и способности к саморазвитию, а в последующие годы — за счёт усиления этой способности и создания условий для её максимальной реализации.

Сравним *две основные стратегии организации учебного процесса*: традиционную, направленную на функциональную подготовку учащихся, и систему *развивающего обучения*, основной целью ко-

торой является развитие ребёнка в процессе освоения новых знаний.

Первая решает *прагматические, строго определённые задачи* — получение знаний, формирование умений, навыков. Это и есть *цель*, а развитие учащихся может быть «побочным» продуктом, «внеплановым» результатом при достижении этой цели. Вторая же стратегия обучения способствует именно *развитию*. Она обеспечивает такое построение системы обучения, при которой усвоение содержания учебного материала, воспитание культуры и развитие интеллекта являются *единым процессом*. Естественно, при этом не снимается вопрос усвоения знаний, но в данном случае — это *средство* достижения основной цели.

Под развивающим обучением мы будем понимать способ организации обучения, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на всестороннее развитие ребёнка.

Это положение можно расшифровать, поставив перед собой достаточно конкретный вопрос: «Что ещё, кроме знаний, умений, навыков, должна обеспечить развивающая система? Чему нужно и можно научить детей на уроке математики, физики, литературы и других предметов?»

Прежде всего — способам самостоятельного постижения знаний *по учебным предметам*. Только тогда эти знания будут способствовать развитию способностей в процессе осуществления самостоятельной познавательной деятельности, а также обеспечению эмоционально-ценностного отношения к содержанию и процессу образования, формированию гуманистической направленности личности, её потребностно-мотивационной сферы.

Такой подход культивирует творческое отношение к деятельности, формирует общеучебные умения, способствует овладению средствами и способами мышления, развивает воображение, внимание, память, волю, формирует эмоциональную культуру и культуру общения.

Наши отечественные психологи внесли в понятие «развитие» новый смысл, касающийся процессов изменения психики, индивидуальных особенностей личности, интеллекта, поставив во главу угла такой вопрос: «Способно ли образование обеспечить развитие, то есть достижение высших образцов проявления интеллекта, или это зависит только от природных, врожденных способностей обучаемого?»

В конце 20-х — начале 30-х годов нашего века появилась гипотеза о том, что обучение существенно влияет на развитие человека,

является необходимым моментом личностного развития. Эту гипотезу сформулировал известный психолог Л.С. Выготский (1896–1934). Он восстал против теории имманентности психического развития человека, утверждая, что существует возможность направленного формирования психических свойств и процессов.

Л.С. Выготский и его последователи создали новую теорию, объясняющую суть феномена психического развития, а также определили возможности и пути её прикладного использования, выработав концепцию «развивающего обучения» – концепцию усиления целенаправленных, преобразующих влияний на личность обучаемого в процессе учебной деятельности. Основу этой концепции составляет идея о том, что психическое развитие личности осуществляется при реальном и неизбежном влиянии обучения и воспитания.

Если обратиться к технологиям развивающего обучения, то следует отметить, что *стержневой идеей*, которая используется в процессе их применения, является идея об *опережающем развитии мышления*, которое становится как бы локомотивом, способным повести за собой умственное развитие ребёнка в целом, обеспечить его готовностью самостоятельно использовать свой творческий потенциал.

Как мы отмечали, информационные технологии решают проблему формирования *знаний, умений, навыков*. Между тем всем хорошо известно, что иметь знания и уметь ими пользоваться – это далеко не одно и то же. В школьной практике это неумение ярко проявляется даже в тех случаях, когда, например, учащимся вдруг приходится сдавать экзамен учителю, который их не учил, или при поступлении в высшие и средние учебные заведения, когда базовые школьные знания надо применить в нетиповой ситуации, когда нужно раскрыть свои творческие возможности в решении несложных, но нестандартных задач.

Становится понятным, что главная социальная функция усвоения общественного опыта состоит не в накоплении, а в преобразовании уже имеющихся знаний, в их активной творческой переработке и получении на этой основе новых знаний. Каждое поколение, входящее в самостоятельную трудовую жизнь, должно подниматься на более высокий уровень образованности и культуры (как говорят американские педагоги, стоять на плечах предшествующего поколения). Только при этих условиях можно достичь социального прогресса.

Школа при этом, бесспорно, должна формировать у учащихся прочную основу знаний. Знания являются важным источником раз-

вития мышления. «Пустая голова не рассуждает; чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать», — подчёркивал П.П. Блонский.

Знания преобразуются мышлением и в этом смысле являются средством развития мышления.

Поэтому не менее важной задачей школьного образования является организация в процессе обучения целенаправленной работы по максимальному *развитию мышления* школьников, обучение их продуктивным *способам мышления*, способам самостоятельного пополнения и обновления знаний, сознательного использования их в решении теоретических и практических задач.

По меткому выражению И.М. Сеченова, *усваивать* — это значит «сливать продукты чужого опыта с показаниями собственного». То есть развитие мышления происходит в процессе усвоения знаний. Однако не всякое усвоение способствует прогрессу интеллекта. Необходима особая организация процесса усвоения, при которой учащиеся должны сами стремиться добывать новые знания, развивая своё мышление, интересы, склонности, реализуя потребность в общении, а не получать готовую информацию для заучивания и воспроизведения без достаточного осмысления.

Уровень развития школьника, организации его мыслительной деятельности будут определять возможности его познания. Чем выше уровень этой организации, тем глубже и содержательнее познание. В реальном процессе обучения следует различать две стороны: 1) *что* человек знает (содержание учебного материала) и 2) *как* это фактически усваивается (имеются в виду *мыслительные средства*).

Развитие умственной активности при усвоении знаний становится важным источником формирования личности ученика, его самостоятельности на основе прогностичности и ответственности за результат своих действий.

Развитие мышления обеспечивается целенаправленно организуемой деятельностью, когда в центре внимания учителя оказывается проблема не столько получения знаний, сколько *процесс включённости ученического интеллекта* в решение учебной задачи. В трудах Л.С. Выготского неоднократно подчёркивается мысль о том, что *любое обучение должно осознаваться обучающимися людьми.*

В практике часты случаи, когда школьники не усваивают заданное предметное содержание из-за несформированности у них умственных действий, обеспечивающих овладение этим содержанием. Но благодаря технологиям развивающего обучения школьники

получают знания о законах функционирования мышления человека, направленного на познание действительности, об организации мыслительной деятельности, в том числе их собственной.

Владение приемами усвоения знаний закладывает основу для **активности** человека и осознания им самого себя как познающего субъекта, умеющего самостоятельно строить процесс познания.

Обучающие должны всячески заботиться об активном включении *сознания* в познавательную деятельность. Упор должен делаться на обеспечении *перехода от неосознаваемой деятельности к осознаваемой*. При этом осознанное означает «не степень сознательности, а иное направление деятельности сознания».

Пример, объясняющий эту установку, приводит Д.Б. Эльконин: «Я завязываю узелок. Я делаю это сознательно. Я не могу, однако, рассказать, как именно я это сделал. Но предметом сознания может стать именно это — тогда это будет осознание».

Чтобы ученик сам направлял своё мышление, важно научить его осознавать происходящие в его сознании процессы и умственные операции. Мышление, таким образом, как бы начинает формировать само себя.

Просьба учителя рассказать о том, как именно ученик достиг учебного результата, какие мыслительные операции и в какой последовательности для этого производил, вызывает на первых порах у школьников много трудностей. Однако необходимо добиваться словесного воспроизведения ими проделанных шагов, у детей должна воспитываться своеобразная *рефлексия* процесса учебной деятельности.

Учить этому надо детей последовательно, начиная с первого года обучения. Ведь нередко ученики, принимая требования учителя, приступают к решению задачи, но начинают не с продумывания плана и путей решения, а с попытки выполнить конкретные действия. Они не анализируют возможные способы решения, а стараются скорее получить правильный ответ. Недаром говорят: «Можно заставить себя решать задачу, но нельзя заставить себя её решить». Чтобы решить задачу, надо не только принять её, но и умело организовать умственную деятельность, осознать процесс решения, контролировать себя по ходу выполнения задания.

Именно технологии «думанья» обучают в системе развивающего обучения. Без этого многие учащиеся считают себя безнадежно неспособными по многим учебным дисциплинам, так как их усилия, направленные на систематическое «задаблвание» типового хода решения задач, не приводили к успеху.

Подлинно животворящей сферой, корнем психического развития, по Л.С. Выготскому, является *общение человека друг с другом*, которое приносит огромное количество новых сведений, стимулирует возникновение массы вопросов, при поиске ответов на которые человек и вынужден развиваться. А обучение и воспитание потому являются важнейшей развивающей средой, поскольку они всегда реализуются в различных формах общения.

Л.С. Выготский предполагал, что у столь значительного феномена, каким является развитие, не может не быть закономерных оснований. И он нашёл их в историческом сопряжении общественного и индивидуального сознания. Развитие происходит «внутри» взаимоотношений ребёнка и общества, в процессе усвоения *обобщённого опыта*, зафиксированного в системе научных понятий и способах действий.

Массовая педагогическая практика долго шла к постижению этой идеи. Сегодня мы можем утверждать, что в педагогической среде укоренилась мысль о том, что нельзя механически перенести в собственную практику опыт педагогов-новаторов. Уже многие начинающие учителя прошли путём проб и ошибок, когда пытались перенести отдельные методические приёмы или готовые рекомендации в свою работу. Ожидаемого результата они не получали, поэтому пришли к мысли о возможности использования только *основных идей* новаторов — и то при условии, если они *представлены в теоретически выверенных обобщениях*, позволяющих творчески применить эти идеи в новой ситуации или на новом витке общественного развития. В основе системы развивающего обучения используется механизм, позволяющий подвести обучаемых к теоретическим обобщениям, используемым в дальнейшей работе как для решения частных практических задач, так и для «взращивания» более объёмных обобщений.

Осмысление социального опыта, его строгое общедоступное обобщение возможны только при условии сформированного теоретического мышления. Этот тезис является основным в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова.

Следовательно, если вы понимаете роль общения в развитии человека, его влияние на обучающихся, если правильно организуете это общение, постоянно наращиваете имеющиеся у детей теоретические сведения, работаете над осознанием ими своих мыслительных операций, тогда ваше обучение носит развивающий характер.

Эта концепция нашла своё воплощение в начале 60-х годов в трудах учеников и последователей Л.С. Выготского...

(Перспективные школьные технологии. Учебно-методическое пособие. М., 2000. С. 112–121. Текст дан в сокращении.)

Приложение 44

Г.К. Селевко

УРОК В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Урок остается основным элементом образовательного процесса, но в системе Л.В. Занкова его функции, форма организации могут существенно варьироваться. Основные его инвариантные качества:

- цели подчиняются не только сообщению и проверке ЗУН, а и другим группам свойств личности;
- полилог в классе, основанный на самостоятельной мыследеятельности детей;
- сотрудничество учителя и ученика.

Методическая цель — создание на уроке условий для проявления познавательной активности учеников.

Эта цель достигается следующими путями:

- учитель создает проблемные ситуации, коллизии;
- использует разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, позволяющие раскрывать субъектный опыт учащихся;
- составляет и обсуждает план урока вместе с учащимися;
- создает атмосферу заинтересованности каждого ученика в работе класса;
- стимулирует учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т.п.;
- использует в ходе урока дидактический материал, позволяющий ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания;
- оценивает не только конечный результат (правильно — неправильно), но и процесс деятельности ученика;

- поощряет стремление ученика находить свой способ работы (решения задачи), анализировать способы работы других учеников, выбрать и осваивать наиболее рациональные.

Особенности урока

- Ход познания – «от учеников».
- Преобразующий характер деятельности учащихся: наблюдают, сравнивают, группируют, классифицируют, делают выводы, выясняют закономерности. Отсюда иной характер заданий: не просто списать и вставить пропущенные буквы, решить задачу, но пробудить учеников к мыслительным действиям, их планированию.
- Интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, связанная с эмоциональным переживанием, которая сопровождается эффектом неожиданности задания, включением ориентировочно-исследовательской реакции, механизма творчества, помощью и поощрением со стороны учителя.
- Коллективный поиск, направляемый учителем, который обеспечивается вопросами, пробуждающими самостоятельную мысль учеников, предварительными домашними заданиями.
- Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.
- Гибкая структура. Выделенные общие цели и средства организации урока в технологии развивающего обучения конкретизируются учителем в зависимости от назначения урока, его тематического содержания.

Отслеживание развития

Вовлекая ученика в учебную деятельность, ориентированную на его потенциальные возможности, учитель должен знать, какими способами деятельности он овладел в ходе предыдущего обучения, каковы психологические особенности этого процесса и степень осмысления учащимися собственной деятельности.

Для выявления и отслеживания уровня общего развития ребенка Л.В. Занков предложил следующие показатели:

- Наблюдательность – исходное основание для развития многих важных психических функций.

- Отвлеченное мышление – анализ, синтез, абстрагирование, обобщение.
- Практические действия – умения создать материальный объект.

Успешное решения трудных проблем завершается мощным включением систем положительного подкрепления...

(Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. М., 1998. С. 186–190.

Текст дан в сокращении.)

Приложение 45

Н.В. Нечаева

Л.В. ЗАНКОВ О МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Фрагмент урока № 1

Урок, посвященный различению имен существительных 1 и 2 склонения (II класс) учительница начала с вопроса о том, что интересного видели дети по дороге в школу. Ученики с большим подъемом говорили о красоте зимнего утра, о первых робких признаках весны и особенно о красоте снега в ясный солнечный день. Беседа увлекла учеников, казалось, что только насильственный способ мог остановить их высказывания, уничтожив, таким образом, сложившуюся продуктивную атмосферу урока. Отвергнув такую возможность переключить детей на следующее задание, учительница пишет на доске слова «снег» и «снежинка» и задает вопрос: «Что можно сказать об этих словах?».

Гая: «Снежинки бывают очень разной формы, но у всех у них шесть лучиков. Когда бывает морозный день, говорят: «Снег скрипит!» А скрипит он потому, что ломаются лучики у снежинок».

Маша: «Мне кажется, что теперь надо говорить о другом. О словах «снег» и «снежинка» можно сказать, что они родственные. Они близки по смыслу, и корень у них один».

Соня: «Они различаются по склонениям. «Снег» — 2 склонения, а «снежинка» — 1 склонения».

Олег: «Можно отметить чередование согласных «г» и «ж».

Рома: «У них есть и общее. Это имена существительные, нарицательные, единственного числа. Различие в роде. Слово «снег» — мужского рода, а слово «снежинка» — женского рода. Поэтому они и относятся к разным склонениям».

Урок вошел в необходимое для учебного процесса русло.

Фрагмент урока № 2

...Урок в экспериментальном классе, учительница записывает на доске два выражения:

$$49 + 35$$

и

$$47 + 36$$

и обращается к первоклассникам с вопросом: «Скажите, не вычисляя, какой знак надо поставить между этими выражениями?».

Трудность в том, что различие между двумя выражениями тонкое, отнюдь не самоочевидное.

Кто-то с места сказал: «Здесь знак равенства». В классе молчание... Есть над чем подумать. После довольно длительной паузы один ученик поднимает руку, другой, третий...

Коля: «Нет! Здесь знак равенства поставить нельзя, потому что ведь 49 больше 47».

Света: «Что ты? 49 больше 47, но ведь 35 меньше 36, зачем же ставить знак равенства?»

Опять раздумье... Как же тут быть? Но вот поднимают руку желающие ответить.

Саша: «49 больше 47 на 2, но ведь 35 меньше 36 на 1».

Митя: «Саша правильно говорит. Левое выражение больше правого».

Фрагмент урока № 3

На уроке в I классе по экспериментальным материалам вычитание 10 из 47 произведено без задержки и правильно всеми учениками. Затем неожиданно (такого рода вычитания они еще не знают) школьники перешли к следующему заданию: из 53 вычесть 28.

Никто не приступает к работе. Учитель спрашивает: «Почему вы не решаете?»

Саша: «Решить нельзя, потому что ведь из 3 нельзя вычесть 8».

Оля: «Вычесть-то можно, потому что ведь 28 меньше 53. Но как?»

Вера: «Из 5 десятков можно вычесть 2 десятка, но из 3 единиц уж никак нельзя вычесть 8 единиц».

Коля: «В разряде единиц уменьшаемого должно быть больше 8».

Миша (с возмущением): «Должно быть! Должно быть! Но ведь нам дано число 53! Из этого числа и надо вычесть 28, а не из какого-то другого числа!»

Дети продолжают размышлять.

Оля: «Надо найти еще единицы в самом числе 53».

Ваня: «Найти. А как же их найти, когда в разряде единиц уменьшаемого только 3 единицы? Ведь из 3 нельзя сделать 9 или еще больше».

Митя: «Так ведь в уменьшаемом 5 десятков, а в вычитаемом 2 десятка».

...Общей педагогической идеей обусловлена задача начального обучения – дать детям широкую картину Мира на основе науки, литературы и искусства.

Общее развитие, утверждал Леонид Владимирович, не может быть достигнуто в познании отдельных кусочков действительности, не может быть ограничено узким бытовым мирком. Оно требует широкого охвата действительности в многообразии существующих в ней взаимосвязей и противоречий...

Целостность экспериментального обучения находила свое выражение в его дидактических принципах: обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний, продвижение вперед быстрым темпом, осознание школьниками процесса учения, целенаправленная, систематическая работа над общим развитием всех учащихся. Дидактические принципы определили содержание и структуру учебных программ, а также типические свойства методики (учебников, методических руководств)...

Методическая система выступает как единое целое, обнимающее все предметы и характеризующееся определенным педагогическим содержанием. В результате создания такой системы возмож-

но конструирование единой системы учебников и единой направленности процесса обучения. Согласно нашей гипотезе методическая система обладает следующими типическими педагогическими свойствами. Это – многогранность, процессуальный характер, коллизии, вариантность.

Многогранность заключается в том, что способам обучения присущи разнородные функции. Задача обучения – это не только овладение знаниями и навыками, но и воспитание, и общее развитие школьников. Благодаря многогранности в сферу учения вовлекается не только интеллект школьника, но и его эмоции, стремления и другие стороны личности. Их глубоким корнем являются духовные потребности. Особое место занимает потребность в познании...

Любой предмет представляет немало возможностей для эмоциональных переживаний, стремлений. Чтобы адекватно использовать эти возможности, необходима гибкость методики, которая является, таким образом, частным свойством в составе основного свойства – многогранности.

Позже, в 1977 г. Леонид Владимирович говорил о том, что из типического свойства многогранности выделяется как самостоятельное свойство воспитание в процессе обучения.

Воспитание не только связано с обучением, а зависит от постановки обучения. Раньше говорили, что само содержание предметов воспитывает. Конечно, имеет значение и содержание, но нас интересует другое: как воспитание зависит от того, как поставлено обучение.

Воспитание проходит в самом духовном росте, в развитии школьников. Развитие школьников – это важнейшее условие воспитания. Ребенок учится из внутренних побуждений, а не из внешних. Внутренние побуждения основываются на потребности в познании...

Процессуальный характер. Отправным является положение о том, что процесс – это не просто изменение, а ряд взаимосвязанных стадий. Согласно процессуальному характеру нашей методической системы, изучение школьниками каждого отрезка учебного курса входит в качестве зависимого элемента в органическую связь с другими элементами. Это отнюдь не внешняя связь, а связь внутренняя, идущая по линии развертывания сущности познания учебного предмета...

Коллизии. В экспериментальной методической системе существенное место в изучении материала занимают коллизии. Мы отвергаем попытки искусственно насаждать противоречия в овладении знаниями. Учебный материал достаточно содержит ситуаций,

когда сведения сталкиваются друг с другом. Коллизии следует всемерно использовать для возбуждения интенсивной учебной деятельности школьников.

В трудовом обучении коллизии возникают уже при изготовлении простых объектов, например, коробки из плотной бумаги (по предъявленному образцу). Через длительный промежуток времени после изготовления коробки школьникам предлагается сделать другую коробку, внешне похожую на изготовленную ранее. Эти два объекта по существу отличаются друг от друга: две противоположные стороны были двойными, изнутри – треугольные загибы на каждой стороне, их не было ранее. Возникла интерференция, т.е. необходимый образ действий сталкивался с предшествующим. Для правильного выполнения задания нужны были сложные процессы: актуализация прежних способов действий, преодоление прежнего опыта, поиски операций и их последовательности, соответствующих новому заданию. Эта коллизия высоко действенна для восхождения школьника на более высокую ступень деятельности и развития...

Вариантность. Для методической системы, тем более, если она направлена на внедрение в массовую практику, в высшей степени важно свойство вариантности. Оно вытекает из самой природы учебно-воспитательного процесса, варьирующегося в зависимости от конкретных условий. Функциональное значение данного свойства состоит в том, чтобы изыскать пути и средства реализации свойств методической системы сообразно различию между учителями (по сложившемуся в их опыте стилю работы), между учащимися, по иным линиям...

(Начальная школа. 1995. № 11. С. 47–53. Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте характеристику целей, принципов в системе развивающего обучения Л.В. Занкова.
2. Раскройте особенности содержания и используемых методов обучения в системе Л.В. Занкова.
3. Как оценивают в системе Л.В. Занкова успешность обучения?
4. Какое значение в системе Л.В. Занкова придается личности учителя?
5. Почему в системе Л.В. Занкова большое значение уделяется проведению экскурсий?

Тема 10.3

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Д.Б. ЭЛЬКОНИНА – В.В. ДАВЫДОВА

Вопросы к теме

1. Цели начального образования в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
2. Понятие развивающего обучения и пути его осуществления в данной дидактической системе.
3. Проблема формирования умственных действий как основа организации познавательной деятельности учащихся в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
4. Проблема отбора содержания в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Виды знаний и особенности овладения ими.
5. Особенности внутренней стороны методов, используемых в данной системе.
6. Дедуктивный путь движения мысли учащихся как основной стержень обучения в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Рекомендуемая литература

Основная

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
3. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников// Вопросы психологии. 1981. № 6.
4. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения//Педагогика. 1995. № 1.
5. Ситаров В.А. Дидактика. М., 2002. Глава 5, § 5.
6. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии/Подред. С.А. Смирнова. М, 2000. Раздел 2. Глава 13.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Дополнительная

1. Лернер И.Я. Развивающее обучения с дидактических позиций//Педагогика. 1996. № 2.
2. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). М., 1995.

Задания для самостоятельной работы

1. Завершите заполнение сравнительной таблицы, характеризующей особенности развивающих систем Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (приложение 47).
2. Прочитайте протокол урока, проведенного по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (приложение 48), проанализируйте его с точки зрения развивающего обучения.
3. Сравните учебные планы и учебные программы системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и традиционного обучения (приложения 46, 19) с целью выявления:
 - а) состава учебных предметов;
 - б) реализации в них всех компонентов содержания образования;
 - в) реализации в них всех функций обучения.

Приложение 46

**ПРИМЕРНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН
НАЧАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова)**

Учебные предметы	Количество часов в неделю						
	I	II	III	I	II	III	IV
Русский язык	5	5	5	5	5	5	5
Чтение	4	4	4	4	4	4	4
Математика	5	5	5	4	4	4	4
Естествознание	1	1	2	1	2	2	2
Музыка	1	1	1	1	1	1	1
Изобразительное искусство	1	1	1	1	1	1	1
Физическая культура	2	2	2	2	2	2	2
Трудовое обучение	2	2	2	2	2	2	2
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия	1	1	—	—	1	1	1
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 5-дневной учебной неделе	22	22	22	20	22	22	22

Приложение 47

Г.К. Селевко

СИСТЕМА Д.Б. ЭЛЬКОНИНА – В.В. ДАВЫДОВА

...Особенности содержания

- Специальное построение учебного предмета, моделирующее содержание и методы научной области, организующее познание ребенком генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования.
- Повышение теоретического уровня образования, передача детям не только эмпирических знаний и практических умений, но и «высоких» форм общественного сознания (научных понятий, художественных образов, нравственных ценностей).

Теоретические знания

Развивающий характер обучения в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова связан прежде всего с тем, что его содержание построено на основе *теоретических знаний*. Как известно, в основе эмпирических знаний лежат наблюдение, наглядные представления, внешние свойства предметов; понятийные обобщения получаются путем выделения общих свойств при сравнении предметов. Теоретические же знания выходят за пределы чувственных представлений, опираются на мысленные преобразования абстракций, отражают внутренние отношения и связи. Они образуются путем генетического анализа роли и функций некоторых общих отношений внутри целостной системы элементов.

Содержательные обобщения. Основу системы теоретических знаний составляют *содержательные обобщения*. Это могут быть:

- наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления, категории (число, слово, энергия, материя и т.д.);
- понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например, исторические, генетические);
- теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Содержательное обобщение – постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития.

Пример: понятие «плод» может быть эмпирическим, если определять внешние признаки (часть растения, родившееся животное) и содержательным, если абстрагировать его до всеобщих процессов развития, изменения (порождение, результат процесса развития).

Дидактические структуры. В дидактической структуре учебных предметов преобладает дедукция на основе содержательных обобщений. По В.В. Давыдову, способы умственных действий, способы мышления подразделяются на рассудочные (эмпирические, опирающиеся на наглядные образы) и разумные, или диалектические.

Рассудочно-эмпирическое мышление направлено на расчленение и сравнение свойств предметов с целью абстрагирования формальной общности и придания ей формы понятия. Это мышление – начальная ступень познания, его виды (индукция, дедукция, абстрагирование, анализ, синтез и др.) доступны и высшим животным, различие только в степени (Ф. Энгельс).

Разумно-теоретическое, диалектическое мышление связано с исследованием природы самих понятий, вскрывает их переходы, движение, развитие. При этом, естественно, рассудочная логика входит в диалектическую как в логику более высокой формы.

Суть теоретического мышления, по В.В. Давыдову, состоит в том, что это особый способ подхода человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития.

Базой теоретического мышления служат мысленно идеализированные понятия, системы символов (выступающие как первичные по отношению к конкретным эмпирическим предметам и явлениям). В связи с этим способы умственных действий в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова имеют ряд характерных отличий от формально-логического истолкования.

Содержательный анализ является способом обнаружения генетически исходной основы некоторого целостного объекта; он направлен на поиск и вычленение существенного отношения среди приводящихся и частных его особенностей.

Содержательное абстрагирование представляет собой выделение исходного общего отношения в данном материале и формулирование его в знаково-символической форме.

Особое значение в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова имеет действие *обобщения*. В формальной логике оно состоит в вычленении существенных признаков в объектах и объединении объектов по этим признакам, подведении их под общее понятие.

Эмпирическое обобщение идет от частных предметов и явлений через их сравнение к общему эмпирическому понятию.

Теоретическое, содержательное обобщение, по В.В. Давыдову, осуществляется путем анализа некоторого целого, чтобы открыть его генетически исходное, существенное, всеобщее отношение как основу внутреннего единства этого целого.

Восхождение от абстрактного к конкретному – это использование содержательного обобщения как понятия высокого уровня для последующего выведения других, более частных, «конкретных» абстракций. Восхождение от абстрактного к конкретному является общим принципом ориентации учащихся во всем многообразии фактического учебного материала.

Содержательная рефлексия – поиск и рассмотрение существенных оснований своих собственных мыслительных действий.

Таким образом, содержание учебного предмета представляет систему понятий, заданных не как способ описания объекта, а как основание для его преобразования, регулирующая основа способов получения значимых результатов.

Учебные предметы

Формирование у учащихся основных понятий учебного предмета в соответствии с этой теорией строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии это представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и тем самым превращается в научно-теоретическое понятие.

Такое структурирование учебного материала принципиально отличается от применяемого в традиционном обучении линейного способа, когда обучение идет от рассмотрения частных фактов и явлений к их последующему обобщению на завершающей ступени обучения. Общее представление, которое возникает на завершающей ступени, не помогает учащимся в изучении частных представлений и понятий и уже не может быть развито, обогащено, так как появляется в конце цикла обучения.

Иначе происходит процесс обучения в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. На начальной ступени изучения какого-либо

фундаментального понятия вводится общее абстрактное представление об этом понятии. В дальнейшем обучении оно обогащается и конкретизируется частными фактами и знаниями, служит для учащихся ориентиром для всего процесса изучения данного понятия. Оно помогает осмыслить все вводимые в дальнейшем частные понятия с точки зрения уже имеющегося общего представления.

Русский язык. Единым основанием обучения русскому языку является фонематический принцип. Буква рассматривается как знак фонемы, обозначающий ряд позиционно чередующихся звуков, зависящих от определенной позиции. По звуку, представляющему фонему в сильной позиции, данная фонема обозначается буквой (содержательный анализ).

Для детей, приступающих к изучению языка, объектом рассмотрения является *слово*. Оно и есть содержательное обобщение, представляющее сложную систему взаимосвязанных значений, носителями которых выступают морфемы, состоящие из определенных фонем. Овладев звуковым анализом слова (содержательная абстракция), дети переходят к учебным задачам, связанным с предложениями и словосочетаниями.

Выполняя различные учебные действия по анализу и преобразованию фонем, морфем, слов и предложений, дети усваивают фонематический принцип письма и начинают правильно решать конкретные орфографические задачи (восхождение от абстрактного к конкретному).

Целостный курс русского языка выстроен в виде цепочки проблем, решение каждой из которых открывает новую проблему.

Математика. Основная задача начального курса математики состоит в том, чтобы привести учащихся к возможно более ясному пониманию концепции действительного числа.

Общим генетически исходным основанием всех видов действительного числа является понятие величины (содержательное обобщение). К его построению ведет серия учебных задач: отношение величин, абстракция числа, частные виды чисел, математические операции.

Математические понятия курса формируются по той же схеме: содержательный анализ (выделение исходного отношения), содержательная абстракция (моделирование), обобщение — понятие (преобразование модели). Параллельно арифметическим действиям вводятся графические и буквенные символы и модели.

Вычислительные умения, решение текстовых задач возникают на основе «открытия» и усвоения общих закономерностей.

К концу начального периода обучения применяется *алгебраический* способ решения задач.

Естествознание. В курсе естествознания (природоведения) для начальной школы центральными понятиями являются единство и взаимосвязь в природе, *мир* как окружающая человека среда, причинность явлений природы.

Предметы эстетического цикла. Главная цель – развить художественное сознание детей (эстетические чувства, вкусы, оценки, переживания, идеалы). Различные виды искусств (поэзия, музыка, живопись) имеют как специфические средства выразительности, так и общие. Общность обучения различным видам искусства основывается на развитии способностей, воображения и фантазии.

Итак, термин «развивающее обучение» в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова содержит еще несколько обобщений.

Обобщение. *Содержание развивающего обучения дидактически построено в логике теоретического мышления (ведущая роль теоретических содержательных обобщений, дедукция, содержательная рефлексия и т.д.).*

Особенности методики

- **Концепция целенаправленной учебной деятельности (ЦУД)**

Распространено мнение, что участие ребенка в учебном процессе и есть учебная деятельность. Это то, что ребенок делает, будучи на уроке. Но с точки зрения теории Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова это не так.

Целенаправленная учебная деятельность (ЦУД) отличается от других видов учебной деятельности прежде всего тем, что направлена на получение не внешних, а внутренних результатов, на достижение теоретического уровня мышления.

ЦУД – особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта учения.

Признаки (особенности) ЦУД:

1. Наличие у ребенка внутренних *познавательных мотивов*, идущих от познавательных потребностей.

Выполняя одну и ту же деятельность, ученик может руководствоваться совершенно разными мотивами: обеспечивать свою безопасность; угождать учителю; исполнять обязанности (роль) или искать ответ на собственный вопрос. Только наличие мотива последнего типа определяет деятельность ребенка как целенаправленную учебную – ЦУД.

2. Наличие *цели сознательного самоизменения* («Я это узнаю, пойму, решу»), понимание и принятие ребенком учебной задачи.

3. *Позиция ребенка как полноценного субъекта* деятельности, осуществляющего самостоятельно все этапы: целеполагание, планирование, реализацию цели и анализ (оценку) результата.

4. *Направленность на усвоение теоретических ЗУН, ЦУД*, поиск и построение оснований действий, овладение общими принципами решения задач определенного класса.

ЦУД не тождественна активности. Активность может существовать на уровне операций (система программированного обучения), в данном же случае активизируется поиск обобщенных способов действий, отыскание закономерностей, принципов.

5. Ученик ставится в *положение исследователя-творца*. Ведь для того чтобы он мог овладеть принципом, открыть его, надо провести исследование. В этом смысле ЦУД представляет собой аналог исследовательской деятельности (квазиисследовательская, квазихудожественная). Все правила и законы выстраиваются ребенком собственноручно.

6. *Рефлексивный характер* рассмотрения оснований собственных действий. Опыт творческой рефлексии является основополагающим элементом в формировании личности.

ЦУД — это деятельность, в которой ребенок становится субъектом учения, деятельность по самоизменению. Организовать ее — основная и наиболее сложная методическая задача учителя. Она решается с помощью различных методов и методических приемов: проблемного изложения, метода учебных задач, коллективных и групповых методов, новых методов оценивания результатов и др.

Обобщение. *Развивающее обучение осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает.*

- **Проблематизация**

Проблемное изложение (проблематизация) знаний. Учитель не только сообщает детям выводы науки, но по возможности ведет их по пути открытия, заставляет следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастниками научного поиска. Это соответствует природе мышления как процесса, направленного на открытие новых для ребенка закономерностей, путей решения познавательных и практических проблем.

- **Метод учебных задач**

Термин «учебная задача» в широком понимании – это то, что дается учащемуся (или выдвигается им самим) для выполнения в процессе учения в познавательных целях.

Учебная задача в технологии развивающего обучения похожа на проблемную ситуацию. Это незнание, столкновение с чем-то новым, неизвестным, но решение учебной задачи состоит не в нахождении конкретного выхода, а в отыскании общего способа действия, принципа решения целого класса аналогичных задач.

Учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий:

- *принятие* от учителя или *самостоятельная постановка* учебной задачи;
- *преобразование* условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- *моделирование* выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;
- *преобразование* модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- *построение* системы частных задач, решаемых общим способом;
- *контроль* за выполнением предыдущих действий;
- *оценка* усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

- **Моделирование**

Решить задачу теоретически – значит решить ее не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев. При этом большую роль играет *моделирование* в предметной, графической или знаковой форме способа решения задачи. Учебной моделью можно назвать такое изображение, которое фиксирует всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ.

Поскольку в учебной модели изображается некоторое всеобщее отношение, найденное и выделенное в процессе преобразования условий задачи, то содержание этой модели фиксирует внутренние характеристики объекта, наблюдаемые непосредственно. Таким образом учебная модель выступает как продукт мыслительного анализа, затем сама может являться особым средством мыслительной деятельности человека.

Отношение объекта (всеобщее) как бы «заслоняется» многими частными признаками, что затрудняет его специальное рассмотрение. В модели это отношение выступает зримо и в «чистом» виде. Поэтому школьники, преобразовывая и переконструируя учебную модель, получают возможность изучать свойства всеобщего отношения как такового, без «затенения» приводящими обстоятельствами. Работа с учебной моделью выступает как процесс изучения свойств содержательной абстракции — некоего всеобщего отношения.

Далее, опираясь на него, учащиеся строят систему частных задач, решаемых общим способом, и выводят многообразные частные особенности данной учебной задачи (*восхождение от абстрактного к конкретному*). И наконец, весь ход решения задачи подвергается рефлексии.

Обобщение. *Развивающее обучение осуществляется путем решения учебных задач.*

- ***Коллективно-распределенная деятельность***

Согласно Л.С. Выготскому, *исходным субъектом* психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и под ее решающим влиянием формируется индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит «в ранг» *развивающихся* субъектов. Подобно этому источники возникновения и первоначального существования целенаправленной учебной деятельности лежат не в отдельном ребенке, а в управляющем влиянии системы социальных отношений в классе (учитель и учащийся). Каждый ученик становится в положение либо субъекта, либо источника идеи, либо оппонента, действуя в рамках коллективного обсуждения проблемы.

Проблемные вопросы вызывают у ученика определенные творческие усилия, заставляют излагать собственное мнение, формулировать выводы, строить гипотезы и проверять их в диалоге с оппонентами. Такая *коллективно-распределенная мыследеятельность* дает двойной результат: помогает решить учебную задачу и существенно развивает умения учащихся формулировать вопросы и ответы, искать аргументацию и источники решений, строить гипотезы и проверять их критическим рассудком, рефлексировать свои действия, а также способствует деловому общению.

Организовать, направить, поддерживать этот диалог (полилог) — одна из важнейших задач учителя. Но решить ее он может только

«изнутри», как равноправный участник диалога. Его предложения, мнения, оценки должны быть открыты для критики в той же мере, что и действия и высказывания других. В диалоге «учитель – ученик» соблюдается принцип постепенно убывающей помощи и увеличения доли самостоятельной деятельности ребенка.

Обобщение. *Развивающее обучение – это коллективная мыслительность, диалог-полилог, деловое общение детей.*

- **Оценивание**

В отличие от традиционной технологии развивающее обучение предполагает совершенно иной *характер оценки* учебной деятельности. Качество и объем выполненной учеником работы оценивается не с точки зрения ее соответствия субъективному представлению учителя о посильности, доступности знания ученику, а с точки зрения *субъективных возможностей ученика*. В данный момент оценка отражает персональное развитие ученика, совершенствование его учебной деятельности. Поэтому, если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает высшей оценки, даже если с точки зрения возможностей другого ученика это весьма посредственный результат. Ибо здесь важны не пятерки сами по себе, а пятерки как средство, стимулирующее *исполнение* учебной деятельности, как доказательство, убеждающее «слабого» ученика в том, что он способен развиваться. Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя – не вывести всех на некий, заданный уровень знаний, умений, навыков, а *вывести личность каждого ученика в режим развития*, пробудить в ученике инстинкт познания, самосовершенствования.

Позиция учителя: «к классу не с ответом (готовые ЗУН), а с вопросом»; учитель ведет к известным ему целям обучения, поддерживает инициативу ребенка в нужном направлении (остальные направления, к сожалению, игнорирует).

Позиция ученика: субъект познания; за ним закрепляется роль познающего мир (в специально организованных для этого условиях).

Технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова опирается на познавательную мотивацию деятельности, поэтому она дает наилучшие результаты на начальной ступени обучения.

(Современные образовательные технологии.

Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. М., 1998. С. 191–200. *Текст дан в сокращении.*)

Приложение 48

УРОК В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

(Урок соответствует программе и учебникам
В.В. Репкина, автора курса «Русский язык»
в системе развивающего обучения)

Тема: «Слова, называющие предметы, и слова, называющие действия».

Цель урока заключается в том, чтобы расширить представления ребенка о номинативных возможностях слова: в его поле зрения помимо слов, называющих предметы, вводятся еще и слова другого типа — называющие действия. В то же время различение слов по типу их лексического значения создает ситуацию необходимости моделирования этих новых для ребенка особенностей слова. Чтобы зафиксировать разную «работу» двух типов слов, нужно договориться о выборе двух специальных фишек (моделей) для слов, легко воспроизводимых и имеющих явное визуальное различие.

Таким образом, дифференцирование слов-предметов и слов-действий должно стать средством для обучения первоклассников элементарному моделированию, т.е. умению отражать в модели существенные отношения объектов. Именно это умение поможет ребенку в постижении всех премудростей русского письма, ибо буквенная запись — это не что иное, как своеобразная модель, отражающая некоторые функциональные свойства звучащей речи и построенная в связи с этим по своим особым принципам. Такова главная идея этого урока.

Ход урока

Учитель: Итак, ребята, мы начинаем урок обучения грамоте. Вчера мы договорились, что вы дома поделитесь с вашими родителями своими впечатлениями об уроке и новыми знаниями о словах. Мне интересно узнать, что же вы им рассказали и что услышали в ответ. Кто хочет рассказать?

Дети: Я рассказал маме, что мы смеялись, когда играли в игру «Слова и предметы». Помните, вы спросили: что можно сделать с яблоком? Вася сказал: «Яблоко можно съесть», — а ведь съесть-то можно только этот предмет! Слово-то нельзя съесть!

Учитель: А что же можно сделать со словами? Кто подскажет?

Дети: Слова можно произносить.

Их читают.

Мы их пишем.

Учитель: (*поправляет последний ответ*) Мы их пишем, верно?

Дети: Их можно говорить и даже петь в песне!

Еще слова можно громко прокричать!

Учитель: Вот какие молодцы! А как мы ответили на очень важный вопрос: для чего нужны людям слова?

Дети: Для разговора и чтобы писать письма.

Учитель: Это верно. А если точнее ответить? Кто может добавить?

Дети: Чтобы что-нибудь называть. Вот стоит стол – это предмет, а мы говорили «стол» – мы его назвали.

Учитель: Вы согласны с таким ответом? Мы говорили об этом?

Дети соглашаются.

Учитель: И я согласна. Слова нужны для того, чтобы называть разные предметы. (*Пауза.*) Вы помните нашу вчерашнюю игру? Ведущий показывал вам картинку, а вы должны были назвать этот предмет, то есть назвать слово, его обозначающее. Ведущий либо соглашался с вами, либо нет. Давайте снова поиграем в нее. Кто хочет быть ведущим?

Выбирают одного ученика. Он показывает картинки, на которых изображены простые предметы быта, домашние животные, школьные принадлежности и т.п. На последних двух картинках один и тот же предмет: гном стоящий, а на другой – гном бегущий. Дети два раза называют одно и то же слово – «гном». Кто-то из ребят выкрикивает: «А здесь – другая картинка, тут он бежит куда-то!» Ведущий в замешательстве.

Учитель: (*обращаясь к ведущему*) Как ты думаешь, ребята дали правильные ответы? Ведь они оба раза называли одно и то же, а картинки разные.

Ведущий: Я думаю, это правильно. И здесь – гном (*показывает на первую картинку*), и здесь он есть (*показывает на вторую*).

Учитель: Но ведь картинки разные! Чем же они различаются?

Дети: Здесь (*показывает на первую картинку*) просто нарисован гном. А здесь (*показывает на вторую*) он куда-то бежит.

Учитель: Итак, чтобы различить эти картинки, вы добавили еще одно слово – «бежит». Какое интересное слово! Мы работали с такими словами?

Дети: Мы их хорошо знаем и часто говорим.

Учитель: А на уроке мы с ними работали? Это слово тоже называет предмет, как и те, с которыми мы играли?

Дети: (качают головами) Нет.

Учитель: Давайте подумаем: раз это слово, оно что-то называет, а что?

Дети молчат.

Учитель: Вот слово «гном» что называет?

Дети: (хором) Предмет. Живой предмет!

Учитель: Молодцы! А слово «бежит»?

Дети молчат. Чувствуется напряженность.

Учитель: Подумайте еще раз: чем отличаются эти две картинки (показывает на все те же картинки)? Посоветуйтесь друг с другом в парах.

Дети поворачиваются друг к другу, советуются.

Учитель: У кого появилась идея?

Дети: (ученик из пары) Мы думаем, что здесь (про первую картинку) он ничего не делает, просто отдыхает...

Дети: (его перебивает ученик с другой парты). Откуда вы знаете, что он тут ничего не делает? Может, он думает о чем-нибудь важном?!

Дети: (первый ученик продолжает) А здесь (про вторую картинку) он уже бежит, куда-то торопится по своим делам.

Учитель: Ребята, мы о каком слове с вами говорили?

Дети: О слове «бежит».

Учитель: Вот и нужно подумать: слово «бежит» что называет? (Пауза.) Маша и Алеша сказали: здесь гном ничего не делает, а здесь он бежит, то есть что-то делает. Что же называет слово «бежит»?

Дети: Бежит – это то, что он сейчас делает.

Учитель: Вот умница! А кто может сказать по-другому, что называет это слово? (Пауза, молчание.) Если человек что-то делает, говорят, что он действует. Как же можно сказать по-другому про такие слова. Что они называют? Кто догадался?

Дети: (реплика из класса) Может, действие?

Учитель: Вот какие умнички! Действительно, такие слова, которые называют то, что кто-нибудь делает, можно назвать словами-действиями.

Давайте попробуем найти еще такие слова, которые называют действия. Что еще может делать гном? Подберите к слову «гном» подходящие слова-действия. Поработайте друг с другом в парах: то, что придумал каждый из вас, сообщите своему соседу по парте, проверьте друг друга.

Дети работают 2–3 минуты.

Учитель: Какие пары слов у вас получились?

Дети: Гном играет.

Гном поет.

Гном смеется.

Гном читает.

Учитель: Молодцы! Во всех парах слов первое слово было одинаковым. Что оно называет?

Дети: Живой предмет.

Учитель: А второе слово в каждой паре было разным. Что оно называет?

Дети: Слово-действие.

Учитель: Прекрасно! А теперь мы немного отдохнем и затем поработаем в прописях.

После отдыха ребята приступают к выполнению графических упражнений в прописях. Прежде чем начать работу, учитель напоминает ученикам правила посадки при письме и как организовать свое рабочее место. Затем учитель показывает на доске образец выполнения упражнений на ориентацию в пространстве (на тетрадном листе в клетку), упражнения на штриховку, укрепляющие мелкие мышцы пальцев, упражнения с трафаретами и пр.

После занимательной физкультминутки учитель снова обращается к теме предыдущего разговора.

Учитель: Вернемся к теме нашего урока. Чем мы занимались?

Дети: Мы составляли пары слов.

Учитель: Давайте запишем то, что мы сегодня делали, что нового узнали о словах. Пара слов – это два слова. Как мы изображаем слово, кто помнит?

Дети: Прямоугольником.

Учитель: Чтобы изобразить нашу пару слов, сколько надо нарисовать прямоугольников?

Дети: Два.

Учитель: Иди, Петя, нарисуй их. А вы, ребята, нарисуйте их у себя в тетради так, как мы их вчера рисовали. Ваши карточки-слова у вас под рукой? Проверьте. Они могут пригодиться.

Дети выполняют задание.

На доске появляются две модели:



Учитель: (показывает на карточку с бегущим гномом) Какую пару слов мы подобрали к этой картинке?

Дети: Гном бежит.

Учитель: Что называет первое слово – «гном»?

Дети: Предмет.

Учитель: А второе?

Дети: Действие.

Учитель: Значит, у этих слов разная работа. А ваши модели разные?

Дети: Нет, одинаковые!

Учитель: Можно догадаться, где какое слово? Понятно, где слово, называющее предмет, а где слово, называющее действие?

Дети: Нет, непонятно.

Учитель: А как же сделать так, чтобы было видно, где какое слово?

Дети: Можно написать!

Учитель: А мы все умеем грамотно писать?

Некоторые дети качают головами.

Учитель: Кто не уверен в том, что он сможет правильно записать эти слова?

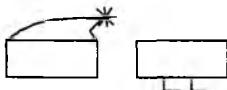
Некоторые дети поднимают руки.

Учитель: Спасибо вам, ребята, за то, что вы не скрываете своего незнания. Мы обязательно научимся грамотно и красиво писать. А пока можно обойтись и моделями. Что же нам нужно добавить к нашим прямоугольничкам, чтобы можно было догадаться, где слова-предметы, а где слова-действия? Подумайте об этом в парах и, если что-нибудь придумаете, нарисуйте на чистом листочке, который есть у вас на партах.

Проходит около 3 минут.

Учитель: Ну как, что-нибудь придумали?

Дети: (один из пары) Мы вот такие сделали (показывает листочек):



К слову «гном» мы пририсовали колпачок, а чтобы показать, что он бежит, к другому прямоугольнику мы пририсовали ножки.

Учитель: Вам понравилось предложение ребят? Стало понятно, где слово «гном», а где слово «бежит»?

Дети: (хором) Да, очень.

Учитель: А кто еще что-нибудь придумал?

Больше предложений нет.

Учитель: Хорошо. Поработаем с другими словами. (*Учитель показывает картинку, на которой изображена рыба, плывущая в воде.*) Какой предмет здесь изображен? Назовите слово-предмет.

Дети: Рыба.

Учитель рисует один прямоугольник на доске.

Учитель: Подберите к этому слову подходящее слово-действие.

Дети: Рыба плывет.

Учитель: Молодцы! (*Рисует второй прямоугольник.*) Посмотрите: опять непонятно, где слово-предмет, а где слово-действие, ведь эти слова можно и поменять местами — плывет рыба. Как показать, что первое слово — предмет, а второе — слово-действие?

Дети: Наверное, тоже надо дорисовать...

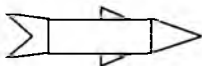
Учитель: Подумайте, подойдут ли сюда те модели, которые предложили ребята для предыдущей пары слов? (*Некоторые дети отрицательно качают головами.*) Если вы думаете, что они не подойдут, придумайте другие. Помогите друг другу в парах.

Ребята поворачиваются друг к другу. Кто-то из них напряженно молчит, а кто-то что-то бурно обсуждает с соседом по парте. Проходит несколько минут.

Учитель: У кого-то получилось?

Дети: (*реплика из класса*) Что-то не очень получается.

Дети: (*ученик из пары*) А у нас получилось наполовину. Мы пририсовали к первому прямоугольнику плавнички, чтобы было видно, что это рыба, а вот как показать, что она плывет, не знаем, плывет она тоже плавничками, но надо как-то по-другому нарисовать (*показывает листочек*):



Учитель: Ребята, подумайте, почему у вас не получилось выполнить это задание?

Дети: Это слово сложное; «плывет» — это трудно нарисовать.


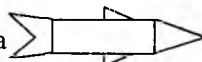
Учитель: Действительно, есть много слов, которые трудно нарисовать. А в чем состояла наша задача? Нам нужно было нарисовать слова? Это главное? Кто помнит?

Дети: Нет. Нам надо было показать, где слово-предмет, а где слово-действие.

Учитель: Ну конечно! Нам надо показать разную работу этих слов. Нужно ли для этого их рисовать, изображать эти предметы в действии?

Дети: (реплики из класса). Нет, не нужно.
Да.

Учитель: Вот у нас для слов-предметов получились две разные мо-

дели, (показывает) вот эта:  и эта 

А работа у этих слов одинаковая — они называют предмет. Нужно нам было все это рисовать?

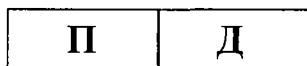
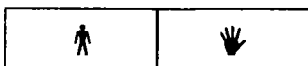
Дети: Нет.

Учитель: Если мы договоримся о каких-нибудь разных условных значках: один — для всех слов-предметов, а другой — для всех слов-действий, мы сможем ими пользоваться?

Дети кивают головами в знак согласия.

Учитель: Тогда давайте попробуем придумать их. Вот модель слова (показывает на доске). Для слов-предметов к ней надо что-нибудь добавить и для слов-действий тоже что-нибудь добавить, но другое! Главное — эти прямоугольники должны отличаться друг от друга. Попробуйте сами изобрести модели для слов-предметов и слов-действий. Задание понятно? Можно посоветоваться не только с соседом по парте, но и с другими соседями.

После нескольких минут бурного обсуждения в классе к доске выходят две пары ребят и вывешивают свои листочки. Варианты такие:



Учитель: Рассмотрим ваши работы. Саша (*обращается к первой паре*), почему вы придумали такие модели?

Саша: Предмет — это человечек, предмет — это часто человек. Рука — это действие, мы делаем что-то руками.

Учитель: Спасибо. Ребята, вам понравились такие модели?

Дети: Мне кажется, предмет — не обязательно человек. Есть же и неживые предметы.

А я бы не смог нарисовать руку.

Учитель: Саша, вы согласны, что ваши модели не очень подходят к любым словам-предметам и словам-действиям? И что они не очень удобные, их трудно рисовать?

Саша: Да, наверное.

Учитель: А вот Катя и Юра, наверное, хорошо умеют читать и даже писать буквы, потому что они их использовали в своих моделях. Что они означают?

Катя: П — это слова-предметы, а Д — это слова-действия.

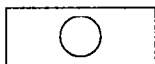
Учитель: Эти модели подойдут к любым словам-предметам и словам-действиям?

Дети: Да, подойдут.

Учитель: А все из вас смогут пользоваться такими моделями?

Дети: (*один ученик*) Я не смогу, я букв не знаю.

Учитель: Спасибо, ребята. А вот ученики 1-го класса «Б» предложили совсем другие модели. Посмотрите (*показывает*):



— эта модель для всех слов-предметов. А эта



— для всех слов-действий. Как вы думаете,

если их запомнить, можно ими пользоваться?

Дети: Можно.

Учитель: Модель должна быть удобной, чтобы ее можно было быстро нарисовать. Это удобные модели?

Дети: Да, удобные.

Учитель: А теперь давайте посмотрим, какие модели придумал автор нашего «Букваря» для этих двух типов слов. Откройте страницу 11.

Дети открывают учебник.

Учитель: Кто уже догадался, как автор изображает слова-предметы и слова-действия?

Павлик: Я догадался!

Учитель: Тогда походи к доске и нарисуй еще одну пару моделей, объясни их.

Ученик выходит к доске и рисует

--	--

Павлик: Это для слов-предметов, а это (рисует)

--	--	--

 для слов-действий.

Учитель: Вы согласны с мнением Павлика?

Дети кивают в знак согласия.

Учитель: Модели в учебнике удобны? Их легко рисовать? Они подходят к любым словам-предметам и словам-действиям? Ими можно пользоваться?

Дети кивают головами.

Учитель: Мы могли бы работать и по другим моделям, например, по тем, которые придумали ребята из 1-го «Б». Но удобно ли нам будет, если в учебнике другие модели? Придется запоминать и те, и другие. Какие же модели примем?

Дети: Тогда лучше из учебника.

Учитель: Давайте нарисуем их теперь в своих тетрадях. А потом возьмите две карточки-прямоугольника и сделайте из одной слово-предмет, а из другой – слово-действие, то есть проведите на них полоски.

Ребята работают на партах.

Учитель: Умницы! Попробуйте дома рассказать вашим родителям то, что вы узнали сегодня о словах, а поможет вам в этом «Букварь», страница 11.

Как видим, первые шаги первоклассников в моделировании довольно-таки трудны. Этот урок показывает, насколько трудно дается ребятам понимание того, что в модели отражаются лишь самые существенные свойства объекта. Им трудно отличить модель от простого рисунка, отличающегося от модели большей конкретностью, ситуативностью. Тем не менее этот непростой путь – от рисунка к модели – на данном уроке первоклассниками пройден и, на наш взгляд, вполне основательно для детей этого возраста.

(Поль Е.В. Что можно сделать с яблоком?// Начальная школа. 1999. № 7. С. 109–111.)

Вопросы для самоконтроля

1. Сопоставьте цели обучения в системах Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова.
2. В чем специфика теоретического мышления?
3. Почему в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова большое значение придается моделированию?
4. Обучение в начальной школе обычно строится от частного к общему. Характерно ли это и для системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова? Почему?
5. Что является основой теоретических знаний, усваиваемых школьниками в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова?

Тема 10.4**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ****Вопросы к теме**

1. Сущность проблемного обучения, цели его использования.
2. Проблемные ситуации как содержание проблемного обучения, их классификация.
3. Методы проблемного обучения.
4. Возможности использования проблемного обучения в начальном образовании.

Рекомендуемая литература**Основная**

1. *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика (Начальные классы). М., 1978.
2. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. М., 1977.
3. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. М., 1990.
4. *Подласый И.П.* Педагогика. М., 2000. Часть 2. Тема 7.
5. *Ситаров В.А.* Дидактика. М., 2002. Глава 5, § 3.
6. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учебное пособие. М., 2000. Раздел 3, глава 12, § 7.

Дополнительная

1. *Ильницкая И.А.* Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М., 1985.
2. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991.

3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
5. Фридман Л.М. Проблемная организация учебного процесса. М., 1990.

Задания для самостоятельной работы

1. Сделайте выписки об условиях возникновения проблемных ситуаций и их типах, о способах создания проблемных ситуаций из работы М.И. Махмутова, включенной в список основной литературы.
2. Опираясь на материал учебников для начальной школы, найдите или смоделируйте 2–3 проблемных ситуации, которые можно использовать в обучении младших школьников
3. Опишите ход работы учащихся по одной из подобранных вами проблемных ситуаций в последовательности, описанной в работе М.И. Махмутова (приложение 49).
4. Составьте библиографию статей журнала «Начальная школа» (за последние 5 лет), описывающих возможности использования проблемного обучения.

Приложение 49

М.И. Махмутов

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Психологическая теория деятельности считает, что мышление начинается с проблемной ситуации, с проблемы. *Проблемная ситуация* – это интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия. Это побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной, творческой познавательной деятельности. Она обуславливает начало мышления, активная мыслительная деятельность протекает в процессе постановки и решения проблем...

От простого к сложному, доступность материала для понимания ученика, необходимость связи обучения с жизнью и т.д. – все это лишь условия успешной деятельности ученика. Закономерности познавательной (мыслительной) деятельности не учитывались в принципах и правилах организации учебного процесса, хотя в прак-

тике они действовали в силу диалектической связи всех явлений, процессов действительности. Вопрос с затруднениями, нестандартная задача всегда вызывали проблемную ситуацию, но педагоги не могли сознательно ее использовать, поскольку теоретического объяснения сути, эвристической функции ее в дидактике не было...

Психологической наукой установлена определенная *последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации*: проблемная ситуация → проблема → поиск способов ее решения → решение проблемы.

Стремление учителя построить процесс учения школьника с учетом этапов познавательной деятельности меняет логику этого процесса, появляется новая схема, новый принцип организации процесса обучения. Поскольку мышление начинается при столкновении человека с проблемой, основу проблемного обучения составляют систематически и преднамеренно создаваемые учителем проблемные ситуации.

Полный цикл умственных операций (действий) от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов:

- возникновение проблемной ситуации, осознание сущности затруднения и постановка проблемы;
- нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснования гипотезы;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблемы.

Познавательная деятельность учащихся может считаться самостоятельной лишь в том случае, если они в возникающей ситуации самостоятельно проходят все или основные этапы мыслительного процесса, которые требуют активного умственного поиска.

Возьмем простейший случай: усвоение нового правила математики в I классе. Учащимся даются примеры типа: $2 + 6 = ?$ Зная способы сложения и вычитания, они без затруднений решают: $2 + 6 = 8$.

Убедившись, что ученики успешно применяют ранее изученные способы действия, учитель дает и другой пример: $* + 6 = 9$. Первоклассники еще не знают способа решения такой задачи, поэтому они не могут сразу решить ее, они в затруднении (*создалась проблемная ситуация*).

Учащиеся формулируют проблему, т.е. сами анализируют проблемную ситуацию и словесно выражают сущность возникшего затруднения.

Учитель: Что же тут неизвестно?

В ответ на его вопрос ученики формулируют свою проблему: неизвестно первое слагаемое, неизвестно, как его найти. (Поставленная проблема в принципе может решаться тремя путями: известным способом решения, путем догадки, путем логического анализа. Чаще всего применяется третий, ценный тем, что обуславливает доказательство истины.)

Учащиеся выдвигают предположения, т.е. ищут, сами пытаются догадаться о способах решения проблемы (сформулированной ими самими или учителем) или выдвигают предположения о них.

Теперь надо найти способ решения сформулированной выше проблемы.

Учитель: Давайте искать неизвестное слагаемое.

Ученики: Надо к 9 прибавить 6. Нет, надо отгадать неизвестное слагаемое.

Здесь мы видим два предположительных способа решения проблемы, выдвинутых первоклассниками, но не обоснованных.

Ученики обосновывают выдвинутые ими (или подсказанные учителем) *предположения как гипотезу*.

Третий ученик. Надо не прибавлять, а 6 отнять от 9, потому что 9 — это сумма двух слагаемых.

Здесь мы видим не только выдвижение третьего предположения, но одновременно и обоснование его как гипотезы («потому что 9...»).

Учащиеся сами доказывают выдвинутую ими (или учителем) гипотезу и затем (или одновременно) *проверяют* правильность решения проблемы.

В нашем примере остается доказать гипотезу вычислением и проверить правильность решения проблемы (на других примерах):

$X + 6 = 9$	$9 - 6 = 3$	$3 + 6 = 9$	$X = 3$
$X + 4 = 7$	$7 - 4 = 3$	$3 + 4 = 7$	и т.д.

Затем учащиеся сами выводят новое правило: «Чтобы найти неизвестное слагаемое, надо из суммы вычесть известное слагаемое».

Активность мышления и интерес учащихся к изучаемому вопросу возникают в проблемной ситуации, даже если проблему ставит и решает учитель. Но высший уровень активности достигается, когда ученик в возникшей ситуации (как в нашем примере) сам формулирует проблему, выдвигает предположения, обосновывает гипо-

тезу, доказывает ее и проверяет правильность решения проблемы. Решение проблемы — это результат анализа новых фактов с опорой на прежние знания, это результат доказательства истинности того или иного положения.

Таким образом, процесс проблемного обучения делится на этапы, последовательность которых предопределена логикой мыслительного процесса, а отправной точкой является проблемная ситуация.

(Организация проблемного обучения в школе.
М., 1977. С. 26—35. Текст дан в сокращении.)

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите методы проблемного обучения.
2. В чем возможности проблемного обучения в развитии школьников?
3. Назовите этапы решения проблемных ситуаций.
4. Формированию какого компонента содержания образования способствует проблемное обучение?

Тема 10.5

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вопросы к теме

1. Учебная деятельность как «деятельность научения учению».
2. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
3. Элементы системы формирования учебной деятельности:
 - а) дидактические основы формирования учебной деятельности;
 - б) дидактические условия формирования учебной деятельности;
 - в) этапность формирования учебной деятельности;
 - г) показатели сформированности учебной деятельности.
4. Пути формирования учебной деятельности.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Вергелес Г.И.* Этапы формирования учебной деятельности//Психолого-педагогические условия умственного и нравственного развития младшего школьника. Межвуз. сб. науч. трудов. СПб., 1992.

2. *Вергелес Г.И.* Система формирования учебной деятельности младших школьников//Система формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения. Сб. науч. трудов. СПб., 1995.
3. *Матвеева Л.А.* Основные направления перехода младшего школьника от объекта к субъекту учебной деятельности//Система формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения. Сб. науч. трудов. СПб., 1995.

Дополнительная

1. *Вергелес Г.И.* Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников, Л., 1989.
2. *Вергелес Г.И.* Формирование учебной деятельности младших школьников на основе межпредметных связей. Л., 1987.
3. *Давыдов В.В.* Учебная деятельность: состояние и проблемы обучения//Вопросы психологии. 1991. № 6.
4. *Маркова А.К.* Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника//Формирование учебной деятельности/Под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1982.
5. *Мещерова И.А.* Принятие учебной задачи в структуре учебной деятельности младших школьников//Младший школьник как субъект педагогического воздействия. Сб. науч. трудов. Л., 1989.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе изучения статей Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеевой, А.И. Раева и других авторов в сборниках научных трудов, указанных в списке основной литературы, раскройте следующие понятия: «широкое и специфическое значение учебной деятельности», «субъект учебной деятельности», выделите признаки системы формирования учебной деятельности.
2. Сопоставьте структуру учебной деятельности, выделенную Д.Б. Элькониным (приложение 12) и Г.И. Вергелес (приложение 50).
3. Составьте таблицу, характеризующую этапы формирования учебной деятельности (приложение 51), выделив цель каждого этапа и возможные приемы работы.
4. Составьте несколько заданий, по которым можно было бы судить о сформированности учебной деятельности на основании таких показателей, как целенаправленность учебной деятельности, проявление осознанности, обобщенность, плановость, самостоятельность.

Приложение 50

Г.И. Вергелес

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С развитием общества возрастает потребность в работнике профессионально компетентном, обладающем высоким чувством ответственности за свои действия как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях. Действительно, сегодня, как никогда, нужен работник, постоянно стремящийся приобретать все новые знания, совершенствовать свое мастерство, заботиться о росте своей квалификации. Завтра потребность в людях, отличающихся такими особенностями, станет еще больше.

В связи с этим столь важна проблема формирования учебной деятельности — проблема, с решением которой связано повышение качества обучения, профессионализма и компетентности обучаемых, развития их личности, формирования субъективной готовности к непрерывному образованию. Это важно еще и потому, что уже для всех стало очевидным, что идея непрерывного образования не выдумка футурологов, а выражение настоятельного веления времени, поскольку сегодняшний и прогнозируемый на ближайшие десятилетия уровень развития цивилизации неотделим от ускоренного наращивания интеллектуального потенциала человечества.

Сейчас образование человека должно продолжаться на протяжении всей его жизни, ибо только в этом случае может быть обеспечен достаточный уровень развития личности, позволяющий ей решать поставленные современным обществом задачи. Поэтому понятно, что постоянно возрастает значение учебной деятельности, так как именно в ее процессе осуществляется преднамеренное овладение социальным опытом. Необходимо также иметь в виду, что в современных условиях существенно раздвинулись границы учебной деятельности. Если еще в недалеком прошлом она могла только предшествовать активной трудовой деятельности, то теперь учебная деятельность должна сопутствовать ей, т.е. учебная деятельность ныне приобретает характер постоянно действующего фактора развития личности человека. Сейчас успешность функционирования каждой следующей ступени непрерывного образования находится в прямой зависимости от степени сформированности обучаемого как субъекта учебной деятельности на предыдущих ступенях образования.

Все возрастающая роль учебной деятельности в современных условиях, расширение возрастных границ ее проявления делают особенно актуальной проблему целенаправленного формирования учебной деятельности, что обеспечит действительную подготовку обучаемых к непрерывному образованию на протяжении всей жизни. Ведущая роль учебной деятельности в умственном и нравственном развитии младшего школьника придает особую значимость исследованию этой проблемы применительно к начальной ступени обучения.

В проведенном нами исследовании разработана система формирования учебной деятельности младших школьников. Прежде чем перейти к характеристике данной системы, нам представляется необходимым сказать несколько слов об особенностях учебной деятельности, выделить ее цель, характерные черты и тот результат, который должен быть достигнут в процессе данной деятельности. Учебная деятельность понимается нами как деятельность, направленная на преобразование опыта обучаемого в процессе активного, преднамеренного, осознанного присвоения им социального опыта при непосредственном или опосредованном взаимодействии с педагогом. Цель учебной деятельности – формирование обучаемого как субъекта данной деятельности.

В таком понимании учебной деятельности следует выделить три момента: во-первых, учебная деятельность имеет своей целью такое преобразование опыта обучаемых (в самом широком смысле этого слова), которое приводит к формированию их как субъектов данной деятельности; во-вторых, необходимость целенаправленной и активной собственной деятельности обучаемого, в процессе которой он, приобретая социальный опыт, преобразует свой собственный; в-третьих, учебная деятельность может иметь место только при взаимодействии с педагогом, которое может носить как непосредственный, так и опосредованный характер.

Овладение любой деятельностью, как известно, предполагает «знание о целях, средствах, способе и результате деятельности, умение способ деятельности осуществить, готовность видоизменить способ в случае затруднений и адаптировать его к новым условиям, наконец, потребность, мотив в отношении этой деятельности» (И.Я. Лернер). Иначе говоря, в процессе учебной деятельности обучаемые должны овладеть содержательными, операционными и мотивационными компонентами разнообразных деятельностей, составляющих содержание социального опыта, в том числе и учебного.

В процессе обучения школьникам необходимо овладеть как разнообразными конкретными деятельностями, так и учебной деятельностью, которую можно охарактеризовать как «деятельность научения учению», т.е. учебная деятельность в обучении выступает как метадеятельность или как такая деятельность ученика, которая регулирует конкретные виды его практической деятельности. Фактически в учебной деятельности ученик планирует, осуществляет, контролирует, оценивает свою предметную деятельность.

Такое понимание учебной деятельности позволяет говорить о широком и специфическом значении учебной деятельности. Уже отмечалось, что внутри учебной деятельности, направленной на овладение вполне определенным конкретным содержанием, обусловленным какой-либо предметной областью (широкое значение учебной деятельности), как очень важная ее сторона может выступать учебная деятельность в ее специфическом значении. Специфическое значение учебной деятельности проявляется тогда, когда обучаемый начинает осознавать, чему и как он учится, выходит за рамки получения лишь конкретно-практического результата.

Вполне понятно, что организация обучения, в процессе которой обучаемый овладевает учебной деятельностью в ее специфическом значении, способствует формированию его как субъекта этой деятельности. Очевидно и другое: достижение такого эффекта формирования учебной деятельности, который обеспечивает становление школьника как ее субъекта, возможно лишь тогда, когда подобное формирование будет выступать как целостное педагогическое явление, когда будет разработана система формирования учебной деятельности.

При разработке системы мы исходили из общепризнанного положения о том, что признаками любой системы являются наличие компонентного состава, иерархичность, присутствие системообразующего фактора, несводимость свойств системы к простой сумме свойств ее компонентов, взаимосвязь с другими системами и т.п.

В разработанной нами системе формирования учебной деятельности младших школьников теоретически и экспериментально обоснованы следующие, находящиеся в определенной иерархической взаимосвязи, подсистемы: дидактических основ, дидактических условий и приемов, этапов формирования учебной деятельности, показателей ее сформированности.

Системообразующим фактором выступают дидактические основы как исходные, фундаментальные положения данной системы.

При разработке дидактических основ формирования учебной деятельности младших школьников учтены как требования социального заказа, так и особенности самого формируемого явления.

В качестве дидактических основ в разработанной нами системе рассматриваются:

- построение учебной деятельности как модели трудовой;
- формирование учебной деятельности в единстве ее структурных компонентов;
- формирование учебной деятельности в процессе реализации межпредметных связей.

В чем необходимость и целесообразность построения учебной деятельности как модели трудовой?

Учебная деятельность не может не быть моделью трудовой деятельности, поскольку смысл появления, выделения и самого существования учебной деятельности и заключается в том, чтобы, моделируя наиболее общие особенности трудовой деятельности, обеспечивать успешное включение подрастающих поколений в труд.

Речь должна идти о том, чтобы построить учебную деятельность как оптимальную модель трудовой деятельности. А это возможно в том случае, если, во-первых, будут учтены существенные особенности трудовой деятельности, не остающиеся неизменными в процессе поступательного движения общества, приняты во внимание тенденции развития трудовой деятельности. Последнее положение очень важно, поскольку школа всегда работает на будущее.

Во-вторых, построение оптимальной модели возможно, если будет создана не одна модель, а тщательно продумана серия моделей, разработан целый ряд последовательно сменяющих друг друга моделей, каждая из которых все в большей степени приближается к оригиналу (трудовой деятельности). Это тем более необходимо, ибо современный процесс обучения не только весьма длителен, но качественно различен на разных своих этапах. Иначе говоря, с увеличением учебного стажа учащиеся должны включаться в деятельность, которая в большей мере приобретает черты их будущей профессиональной деятельности как по содержанию, так и по форме.

Разработка серии моделей, бесспорно, будет облегчена, если удастся сформулировать положения, которые определяют переход от одной модели к другой.

В-третьих, оптимальная модель будет построена тогда, когда будут выделены такие особенности трудовой деятельности, моделирование которых необходимо на всех этапах формирования учеб-

ной деятельности. Это именно те особенности, которые важно моделировать уже на начальной ступени обучения:

- учебная деятельность должна строиться таким образом, чтобы в ней формировались те качества личности, которые необходимы в условиях современного производства и которые обеспечивают целенаправленность, самостоятельность, осознанность осуществляемой деятельности;
- в процессе учебной деятельности должна моделироваться структура трудовой деятельности;
- учебная деятельность в специальных условиях обучения должна моделировать общую структуру познавательной деятельности, которая представлена в любом акте трудовой деятельности;
- учебная деятельность, как и деятельность трудовая, должна строиться как социально нормированная.

В-четвертых, обязательно должны быть учтены при построении модели различия трудовой деятельности и деятельности учебной: направленность первой на результат, а второй – на овладение способами достижения результата. Учет этой особенности важен для того, чтобы не забыть о возможности учиться, достигая определенного результата, и о значимости результата при акцентировании внимания на способе его достижения.

В качестве другой дидактической основы рассматривается формирование учебной деятельности в единстве ее структурных компонентов. При этом мы полагаем, что это единство должно быть обеспечено в двух планах: традиционно с точки зрения состава деятельности, когда выделяются содержательный, операционный и мотивационный компоненты, и с точки зрения процесса деятельности – в этом случае акцентируется внимание на компонентах, характеризующих последовательность протекания деятельности, обеспечивающих достижение поставленной цели.

С одной стороны, именно формирование учебной деятельности в единстве структурных компонентов и с точки зрения состава, и с точки зрения процесса протекания деятельности позволяет реализовать первую дидактическую основу – построить учебную деятельность как модель трудовой. С другой стороны, совершенно очевидно, что овладеть содержательными, операционными и мотивационными компонентами, определяющими состав любой деятельности, можно лишь в ее процессе.

Поскольку любая деятельность так или иначе представляет собой решение какой-либо определенной задачи, поставленной или

возникшей перед человеком, процесс протекания деятельности есть процесс решения задачи. В процессуальную структуру учебной деятельности входят следующие компоненты: анализ задачи, ее принятие, актуализация имеющихся знаний, необходимых для решения задачи, составление плана решения, практическое его осуществление, контроль и оценка как практического решения задачи, так и решения задачи учебной, осознание способов осуществляемой деятельности. Рассмотрение состава учебной деятельности в ее процессуальной характеристике очень важно, поскольку целостное развитие учебной деятельности требует формирования содержательных, операционных и мотивационных компонентов в их единстве на каждом этапе решения учебной задачи.

Характеризуя процесс решения учебных задач, необходимо помнить об их специфике. Деятельность, направленная на решение задач, всегда имеет двойкий результат: внешний, который находит выражение в нахождении конкретного (материального решения), и внутренний, связанный с развитием знаний, умений субъекта, его отношений к окружающей действительности. В зависимости от вида деятельности значимым может оказаться как тот, так и другой результат.

В процессе решения учебных задач важным является внутренний результат, именно он — цель педагогического воздействия. Поэтому особое внимание должно быть уделено тем компонентам, которые приводят к решению именно учебной задачи, а не только обеспечивают получение конкретного результата, решение конкретно-практической задачи. Конечно, овладение структурой учебной деятельности является определенным шагом к овладению структурой деятельности трудовой.

Формирование учебной деятельности в ее специфическом значении всегда есть формирование всех компонентов ее структуры в обобщенном виде, в связи с этим необходимо выделение третьей дидактической основы — формирование учебной деятельности в процессе реализации межпредметных связей. Реализация этих связей обеспечивает длительность педагогического воздействия, создает возможность для овладения школьниками как инвариантными, так и специфическими особенностями учебной деятельности на различном учебном материале, а также способствует формированию всех компонентов структуры учебной деятельности в их единстве.

Вполне понятно, что определения дидактических основ формирования учебной деятельности еще недостаточно для реального построения обучения, поскольку они лишь указывают направления, по кото-

рым должен совершаться учебный процесс. Поэтому в разработанной системе формирования учебной деятельности представлены и такие подсистемы, как подсистема дидактических условий и приемов, подсистема показателей сформированности учебной деятельности.

Формирование учебной деятельности в ее специфическом значении требует создания определенных условий, которые позволили бы реализовать выделенную систему дидактических основ. Условиями, создание которых необходимо для формирования учебной деятельности младших школьников, являются системное построение учебного предмета и учебного плана в целом, единство специфических и инвариантных возможностей различных учебных предметов в формировании учебной деятельности, осознание школьниками всех формируемых компонентов учебной деятельности, повышение степени самостоятельности учащихся в процессе формирования учебной деятельности, единство репродуктивного и продуктивного характера учебной деятельности, целенаправленное изменение меры конкретного и общего в процессе овладения школьниками учебной деятельностью.

Поскольку формирование учебной деятельности представляет собой длительный процесс, то в проведенном экспериментальном исследовании была определена его последовательность, выделено девять этапов, которые можно разделить на четыре ступени.

Первая ступень — подготовительная — включает в себя I и II этапы, направленные на формирование у учащихся начальных классов представлений об учебной деятельности, которые, бесспорно, будут углубляться и расширяться в дальнейшем. Здесь же должен произойти показ значимости овладения как отдельными процессуальными компонентами структуры учебной деятельности, так и их системой для успешного ее осуществления.

Вторая и третья ступени включают в себя этапы формирования учебной деятельности преимущественно как процесса интериоризации, причем вторая ступень направлена на формирование отдельных процессуальных компонентов учебной деятельности, третья — целостной ее структуры. На каждой из этих ступеней выделяются три этапа, различающиеся степенью обобщения. Если на III и VI этапах каждый процессуальный компонент, учебная деятельность в целом формируются на конкретном содержании отдельных учебных задач, то на IV и VII этапах этот процесс осуществляется на уровне внутрипредметного обобщения, на V и VIII этапах — на межпредметном уровне. Именно на V и VIII этапах идет формирование учебной деятельности в ее специфическом значении.

Четвертая ступень включает в себя формирование учебной деятельности в ее специфическом значении как преимущественно процесса экстерииоризации. На IX этапе, относящемся к данной ступени, создаются условия для функционирования учебной деятельности на различном предметном содержании, что необходимо для ее формирования в ходе применения ранее усвоенных структур.

Сложность структуры учебной деятельности делает невозможным строгое определение во времени выделенных этапов ее формирования, поскольку важно строить работу так, чтобы учащиеся одновременно овладевали как отдельными процессуальными компонентами учебной деятельности, так и деятельностью в целом. Этапы формирования учебной деятельности определяют логическую последовательность работы в этих двух направлениях.

Успешная работа по формированию учебной деятельности младших школьников на каждом из этапов обусловлена богатством используемых приемов, с помощью которых и создаются необходимые дидактические условия. На всех предусмотренных в экспериментальном обучении этапах в полном объеме была реализована подсистема дидактических условий. Особенности каждого этапа, специфика предусмотренной на нем работы определили, какие из дидактических условий будут реализованы особенно полно.

В систему формирования учебной деятельности входит ещё одна подсистема – подсистема показателей сформированности учебной деятельности.

Сложность, длительность, многогранность процесса формирования учебной деятельности требуют четкого определения показателей, по которым можно судить о протекании данного процесса, его успешности. Однако выделенные показатели значимы не только потому, что дают возможность оценить достигнутое. Они выступают и как цель, к которой необходимо стремиться, организуя работу по формированию учебной деятельности младших школьников.

Очевидно, что показатели сформированности учебной деятельности надо рассматривать не в статике, а в динамике, как возможность перехода с одного уровня на другой. Каждый из показателей отражает область совершенствования, область развития в процессе овладения учебной деятельностью, но может иметь и разноуровневую характеристику, демонстрируя степень выраженности, уровень достижений в овладении учебной деятельностью.

В качестве показателей сформированности учебной деятельности рассматриваются целенаправленность учебной деятельности, ее

осознанность, обобщенность, полнота, плановость, самостоятельность, устойчивость, особенности отношения к деятельности. Использование данных показателей позволяет увидеть, в какой мере учебная деятельность, которой овладевают школьники, является моделью трудовой, характеризуется качествами, необходимыми для ее осуществления.

В предлагаемой системе формирования учебной деятельности дидактические основы являются центральными, системообразующими компонентами, определяющими состав, содержание, структуру и соподчиненность всех компонентов данной системы.

Итоги экспериментального обучения подтвердили правомерность теоретических положений, определяющих целостную систему формирования учебной деятельности младших школьников.

(Система формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения/Сб. науч. трудов. СПб., 1995. С. 44–53.)

Приложение 51

Г.И. Вергелес

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На современном этапе общественного развития характерной чертой образования является его превращение в непрерывный перманентный процесс. Необходимость непрерывного образования на протяжении всей человеческой жизни обусловлена изменениями в характере и содержании труда, вызванными научно-техническим прогрессом. Пополнение культурного багажа, обогащение индивидуального опыта в процессе усвоения опыта социального на всех этапах жизненного пути человека становятся необходимым условием его успешной производственной и общественной жизни. Эта мысль была высказана еще Б.Г. Ананьевым, который писал, что «не только учение должно соединяться с трудом, но и труд с учением, причем независимо от уровня профессиональной подготовки, квалификации и возраста».

Поскольку социальный опыт представляет собой совокупность исторически накопленных деятельностей, одной из которых является

учебная деятельность, то в процессе обучения учащиеся должны овладевать как разнообразными конкретными деятельностями (лингвистической, математической, изобразительной и т.п.), так и учебной деятельностью. Под последней понимается деятельность, направленная на преобразование опыта обучаемого в процессе активного, преднамеренного, осознанного присвоения им социального опыта при непосредственном или опосредованном взаимодействии с педагогом с целью формирования обучаемого как субъекта данной деятельности.

Учебная деятельность, с одной стороны, направлена на овладение социальным опытом, с другой — является частью этого опыта. Поэтому сформировать учебную деятельность — это значит научить самостоятельно овладевать социальным опытом с целью преобразования собственного опыта, т.е. сформировать обучаемого как субъекта учебной деятельности.

Формируя учебную деятельность, важно учитывать, что она может существовать, реально проявляться как сторона конкретной практической деятельности, имеющая вместе с тем самостоятельное значение. Необходимо также иметь в виду, что, не существуя вне реальной конкретной деятельности, учебная деятельность может формироваться, развиваться только в ее процессе. В связи с этим совершенствование учебной деятельности, направленной на овладение конкретными деятельностями, в той или иной степени способствует ее развитию. Однако в современных условиях этого недостаточно, поскольку формируемая в данном случае учебная деятельность не обеспечивает подготовку обучаемых к активному включению в систему непрерывного образования.

Об учебной деятельности можно говорить в широком и специфическом ее значениях. Учебная деятельность в широком значении — это деятельность, направленная на овладение вполне определенным конкретным содержанием, обусловленным той или иной предметной областью. Внутри осуществляемой в этом случае учебной деятельности как очень важная ее сторона выступает учебная деятельность в своем специфическом значении. Специфическое значение учебной деятельности проявляется по мере того, как человек начинает осознавать необходимость, важность, значение такого присвоения социального опыта, в процессе которого изменялся бы его собственный опыт, т.е. формирование учебной деятельности в ее специфическом значении будет иметь место лишь тогда, когда обучаемый будет стремиться осознать, чему и как он учится, а не только получить конкретный практический результат.

Учитывая, что учебная деятельность в ее специфическом значении может формироваться лишь в процессе конкретно-практической учебной деятельности, начало формирования учебной деятельности должно быть связано с началом конкретно-практической учебной деятельности, т.е. с началом систематического обучения...

Экспериментальное обучение осуществлялось в течение двух лет в 3–4 классах и включало целый ряд этапов.

I этап обучения был направлен на то, чтобы вызвать интерес к учебной деятельности, желание овладеть ею, сформировать у учащихся представление об учебной задаче, учебной деятельности, показать ее значимость в жизни человека. Цель II этапа — ознакомить младших школьников со структурой учебной деятельности, раскрыть значение каждого структурного компонента учебной деятельности для ее успешного осуществления. На III, IV, V этапах формировались структурные компоненты учебной деятельности, причем на III этапе данное формирование осуществлялось на конкретном содержании отдельных учебных предметов, на IV — на основе установления внутрипредметных связей, на V — в процессе реализации межпредметных связей. VI, VII и VIII этапы ставили своей целью формирование учебной деятельности во всей системе входящих в нее действий. И в данном случае целостная структура учебной деятельности сначала (на VI этапе) формировалась на конкретном содержании отдельных учебных предметов, затем — в процессе установления внутрипредметных связей (VII этап) и, наконец, на основе реализации межпредметных связей (VIII этап). На IX, заключительном, этапе формирование целостной структуры учебной деятельности осуществлялось в процессе ее практического использования при решении учебных задач разного предметного содержания.

Выделяя этапы формирования учебной деятельности младших школьников, мы отдавали себе отчет в том, что они скорее представляют собой логику построения экспериментального обучения, чем его развертывание во времени. Конечно, выделенные этапы строго определяют последовательность формирования каждого структурного компонента, целостной структуры учебной деятельности. Однако в реальном обучении этапы ее формирования существуют, поскольку продвинутость учащихся в овладении тем или иным компонентом структуры учебной деятельности в каждый отдельный отрезок времени оказывается различной.

На каждом из этапов с помощью разнообразных приемов создавались те дидактические условия, которые могли реализовать выде-

ленную нами систему дидактических основ формирования учебной деятельности младших школьников.

На I этапе, целью которого, как уже говорилось, было уточнить, расширить представления учащихся об учебной задаче, учебной деятельности, вызвать у младших школьников интерес к ней, показать значимость овладения ею, использовались такие приемы, суть которых заключалась в том, чтобы сделать овладение учебной деятельностью субъективно значимым для учащихся, вызвать у них желание научиться осуществлять такую деятельность.

Для этого проводилась определенная работа, направленная на то, чтобы учащиеся осознали, что такое задача, какова ее структура, убедились в значимости решения задач при осуществлении любой деятельности, выявили специфику учебных задач, их отличие от задач конкретно-практических.

Приемы, используемые на I этапе, давали возможность показать младшим школьникам, что человек решает задачи не только в процессе обучения, но и при осуществлении любых видов деятельности. Убедиться в этом учащиеся могли, когда вместе с учителем анализировали собственную учебную и внеучебную деятельность. Этой же цели способствовали беседы с родителями, которые по просьбе педагога рассказывали учащимся о задачах, решаемых ими на производстве.

Неожиданным для младших школьников оказалось то, что и учитель, работая с классом, обучая и воспитывая учеников, также решает задачи.

Одной из целей данного этапа было показать учащимся специфику учебных задач, их отличие от задач конкретно-практических. На одном из уроков учительницей была создана ситуация, заставившая учащихся задуматься над смыслом решения задач в процессе обучения. Размышляя, младшие школьники пришли к выводу, что смысл решения задач, которые им предлагаются в школе, заключается не только и не столько в том, чтобы получить правильный результат (ведь он уже известен авторам учебников, учителю, школьникам, ранее решавшим эти задачи), а главным образом в овладении способами деятельности, дающими возможность решать подобные задачи как в школе, так и в жизни. На этом же этапе учителя экспериментальных классов показывали учащимся, что одна и та же задача в зависимости от цели ее выполнения может стать для школьника как конкретно-практической, так и учебной.

Учитывая сложность разграничения для детей конкретно-практической и учебной задач, учителя предлагали им готовые ответы,

объясняющие, с какой целью выполнялось то или иное задание. По этим ответам младшие школьники определяли, какая именно задача решалась. «Допустим, — говорила учительница, — на уроке труда дети изготовили закладку. Когда их спросили, чем они занимались на уроке, то Сережа сказал, что он делал закладку. Маша ответила, что она училась, как делать закладку, а Саша — что он учился работать по чертежу. Как вы думаете, ребята, кто из детей решал учебную задачу?»

Выполняя подобные задания, школьники убеждались в том, что определить их учебную цель, увидеть учебную задачу не всегда просто. Это требует значительных усилий, хотя потом оправдывается сторицей, поскольку овладение способом деятельности является «волшебным ключом», дающим возможность успешно решать задачи определенного класса.

Использование таких приемов на I этапе экспериментального обучения было направлено на то, чтобы сделать учебную деятельность более интересной, вызвать желание ею заниматься, чтобы младшие ученики по-новому посмотрели на то привычное, каждодневное, с чем они сталкиваются в школе.

На II этапе экспериментального обучения продолжалась работа по ознакомлению учащихся с особенностями учебной деятельности. Здесь школьники могли убедиться в сложности ее структуры, взаимосвязи структурных компонентов процесса решения учебной задачи, важности, значимости осуществления каждого из компонентов структуры для решения задачи, для овладения учебной деятельностью. Так, на уроках математики, где структура задачи выступает для детей более определенно, зримо, учителя экспериментальных классов показывали важность анализа задачи для правильного ее решения. Подобная работа, раскрывающая значение данного процессуального компонента структуры учебной деятельности, определенная последовательность в операциях наиболее необходима. Затем и на других уроках учащиеся убеждались в том, что отсутствие планирования предстоящей деятельности ведет к ошибкам в ее осуществлении.

По мере проведения подобной работы на классной доске накапливались карточки, на которых были представлены рассмотренные процессуальные компоненты структуры решения учебных задач. После того, как учащиеся убедились в важности выполнения каждого из них, в тесной взаимосвязи выделенных компонентов, им было предложено подумать, обеспечивают ли названные компоненты (анализ задачи, актуализация необходимых знаний, составление плана решения задачи, контроль за его результатом и процессом)

решение учебной задачи или приводят лишь к решению задачи конкретно-практической, есть ли в перечисленных процессуальных компонентах указание на то, что нужно не просто решить задачу, но научиться решать подобные задачи. Результатом обсуждения было выделение еще трех компонентов учебной деятельности: принятие учебной задачи (нужно понять, чему будем учиться, решая задачу), осознание способов деятельности (рассказать себе, какие действия надо выполнить, чтобы правильно решить задачу), оценка того, чему удалось научиться, решая задачу. В ходе коллективной работы по карточкам, на которых содержалось описание данных компонентов, было найдено место в общей структуре учебной деятельности.

Очевидно, что I и II этапы формирования учебной деятельности носили подготовительный характер. Их цель заключалась в том, чтобы вызвать у учащихся желание овладеть учебной деятельностью, создать благоприятные предпосылки для ее успешного формирования.

Следующие этапы были непосредственно направлены на формирование учебной деятельности. Как уже отмечалось, III, IV и V этапы предусматривали такое построение обучающего эксперимента, при котором у учащихся формировались отдельные компоненты учебной деятельности, причем их формирование на каждом из этапов осуществлялось с разной степенью обобщения. Следует сказать, что при этом не только уделялось внимание формированию отдельных компонентов процессуальной структуры учебной деятельности, но и всегда подчеркивалось место каждого из них в структуре целостной учебной деятельности, отмечалась необходимость научиться осуществлять как отдельные компоненты структуры, так и деятельность в целом.

Не имея возможности остановиться на характеристике формирования всех структурных компонентов процесса решения учебных задач, покажем на отдельных примерах, как строилась работа на III, IV и V этапах экспериментального обучения.

Формированию умения анализировать задачу как первому структурному компоненту учебной деятельности уделялось большее, чем обычно, внимание. На II этапе обучения использовались такие приемы, которые позволяли научить младших школьников выделять структурные части задачи. Подобная работа первоначально велась на математическом материале, где в тексте задачи отчетливо представлены условие и вопрос. Затем учащимся предлагались для анализа не только готовые правильно составленные математические задачи, но и задачи с лишними и недостающими данными, что уве-

личивало меру самостоятельности школьников, формировало у них своеобразную зоркость при анализе текста задачи, приучало быть более внимательными к нему.

После упражнений в анализе задачи на уроках математики учащиеся переходили к выделению искомого и данных в задачах, построенных на другом предметном содержании.

Большой интерес в силу своего нетрадиционного, творческого характера у учащихся вызывали задания, в которых необходимо было подобрать условие к предлагаемому требованию задачи. С учетом возраста учащихся экспериментальных классов использовалась дидактическая игра. Школьники должны были «загадать» своим одноклассникам задачу – сформулировать вопрос, а те, в свою очередь, подобрать к нему условие. Например: «Сколько саженцев посадили юннаты?», «Выберите те растения, которые встречаются в тундре», «Какую безударную гласную нужно писать в корне данного слова?»

Когда учащиеся стали достаточно успешно анализировать задачи на отдельных учебных предметах, появилась возможность перейти к IV этапу экспериментального обучения, основная цель которого – выделение общего в анализе различных заданий, построенных на материале одного учебного предмета. Например, на одном из уроков учительница спросила школьников, какие, на их взгляд, задания математического характера нужно анализировать, прежде чем приступить к их выполнению. Учащиеся отметили, что анализ важен при решении уравнений, задач, неравенств, выражений и т.д., хотя в каждом случае он протекает по-разному. Сравнивая анализ текстовой задачи и уравнения, школьники говорили, что неизвестное в уравнении, на первый взгляд, найти очень просто, проще, чем в текстовой задаче, потому что оно обозначено буквой, но если не анализировать, не разбираться, что скрывается за этой буквой, то уравнение правильно не решить.

Использование подобных заданий на других учебных предметах убеждало младших школьников в том, что анализ как компонент решения задачи необходим при выполнении различных заданий, построенных на материале любого учебного предмета. Вместе с тем они убеждались в том, что специфика предмета, особенности задания диктуют направление анализа и выбор операций, с помощью которых он осуществляется.

Уже на IV этапе был сделан существенный шаг на пути к установлению межпредметных связей, что в основном делалось на V этапе.

На V этапе важно было не только показать, что анализ задачи необходим как первый структурный компонент процесса ее решения

вне зависимости от предметного содержания, но и помочь детям увидеть специфику проведения анализа на отдельных учебных предметах, зависимость его характера от особенностей построения задания.

Предусмотренный в экспериментальном обучении переход от III к V этапу позволил формировать у младших школьников отдельные процессуальные компоненты учебной деятельности в достаточно обобщенном виде.

Итак, методика построения экспериментального обучения на III–V этапах предполагала формирование у младших школьников отдельных компонентов структуры учебной деятельности, постоянное соотнесение каждого из них со всей структурой данной деятельности. Конечно, такой подход в известной мере позволял формировать у детей всю необходимую для осуществления учебной деятельности систему операций.

Однако сложность структуры учебной деятельности делала целесообразным выделение VI, VII и VIII этапов, цель которых заключалась в овладении младшими школьниками целостной структурой учебной деятельности в ее специфическом значении.

На данных этапах обучения была представлена та же, предусматривавшая повышение меры обобщения последовательность формирования, которая имела место на III–V этапах. Сначала учащиеся выделяли целостную структуру учебной деятельности при выполнении отдельных конкретных заданий. Затем проводилось сопоставление процессуальной структуры учебной деятельности, которую осуществляли школьники при решении задач, построенных на одном предметном содержании. И наконец, подобная работа осуществлялась на уровне межпредметного обобщения.

IX этап разработанного экспериментального обучения должен был обеспечить функционирование структуры процесса решения задач на материале различных учебных предметов. Поэтому используемые на данном этапе приемы должны были помочь учащимся увидеть, что выполнение каждого конкретного задания выступает как проявление ранее усвоенных общих закономерностей.

Данный этап был совершенно необходим, поскольку овладение деятельностью не заканчивается процессом интериоризации, оно непременно включает в себя и процесс экстериоризации, который обеспечивает дальнейшее овладение деятельностью. Человек, применяя что-либо присвоенное, глубже усваивает знания и действия. В самом деле, на IX этапе, где усвоенная структура учебной деятельности использовалась в процессе решения разнообразных учебных

задач, учащиеся в полной мере убеждались в значении овладения учебной деятельностью, более отчетливо видели результаты своего труда.

Обобщенная структура учебной деятельности использовалась школьниками в процессе решения задач, построенных на материале различных учебных предметов, причем, если первоначально она применялась детьми к задачам уже знакомых видов, то впоследствии к таким, которые строились на материале, ранее младшими школьниками не изучавшемся.

Таким образом, формирование учебной деятельности в ее специфическом значении представляет собой длительный и многосторонний процесс взаимодействия учителя и учащихся, включающий девять этапов, которые, в свою очередь, могут быть разделены на следующие ступени: I ступень — подготовительная, II — направлена на формирование отдельных процессуальных компонентов учебной деятельности, III — предполагает формирование целостной структуры учебной деятельности (II и III ступени включают этапы, различающиеся мерой обобщения). Если на II и III ступенях экспериментального обучения формирование учебной деятельности осуществлялось преимущественно как процесс интериоризации, то на IV, последней, ступени целостная учебная деятельность формировалась в основном как процесс экстериоризации.

(Психолого-педагогические условия умственного и нравственного развития младшего школьника/ Межвуз. сб. науч. трудов. СПб., 1992. С. 17–26.)

Вопросы для самоконтроля

1. Выделите сущностные характеристики учебной деятельности.
2. В каком случае можно утверждать, что ребенок принял учебную задачу?
3. Назовите структурные и процессуальные компоненты структуры учебной деятельности.
4. Дайте характеристику целей и задач каждого этапа формирования учебной деятельности.
5. По каким показателям можно судить о сформированности учебной деятельности?
6. О каких особенностях учебной деятельности может свидетельствовать ответ ученика на вопрос: «Чему ты учился, выполняя задание?» — «Я учился заполнять таблицу».

Тема 10.6

СИСТЕМА Ш.А. АМОНАШВИЛИ, ОСНОВАННАЯ НА ЛИЧНОСТНО-ГУМАННОМ ПОДХОДЕ

Вопросы к теме

1. Личностно-гуманная основа педагогического процесса.
2. Принципы обучения в системе Ш.А. Амонашвили. Их направленность на гуманизацию образования.
3. Условия, обеспечивающие атмосферу гуманности на уроке в системе Ш.А. Амонашвили.
4. Влияние содержательно-оценочной основы обучения на отношения школьников в микросоциальной среде.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
2. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! М., 1983.
3. *Амонашвили Ш.А.* Единство цели. М., 1987.
4. *Амонашвили Ш.А.* Как живете, дети? М., 1986.
5. *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980.

Дополнительная

1. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога. М., 1987.

Задания для самостоятельной работы

1. Выпишите из учебных пособий по педагогике, словарей, педагогической энциклопедии толкование понятий «гуманизм», «гуманное отношение», «гуманизация образования» и сравните с тем, как понимает данные понятия Ш.А. Амонашвили.
2. На основе изучения глав (2 и 5) книги Ш.А. Амонашвили «Единство цели» раскройте принципы педагогической деятельности, направленные на реализацию гуманного отношения к младшему школьнику (с. 64–93, 164–168, 175–180). Подтвердите реализацию этих принципов примерами.

3. Сделайте выписки об этапах формирования у младших школьников умений содержательной оценки (приложение 36). Дайте психолого-педагогическое обоснование каждого этапа. Опишите некоторые приемы, которые были использованы Ш.А. Амонашвили и его сотрудниками на разных этапах формирования у младших школьников умения оценивать себя, свою деятельность.
4. Проанализируйте урок, проведенный Ш.А. Амонашвили (приложение 52), покажите, за счет чего реализуется личностно-гуманный подход.

Приложение 52

Ш.А. Амонашвили

ДА ЗДРАВСТВУЕТ ТЫСЯЧНЫЙ УРОК!

- Сейчас у нас будет урок математики! Я вижу, вы рады математике, правда?
- Да!
- А вы знаете, какой это по счету урок в вашей жизни?

Такого вопроса я еще не задавал детям, они озадачены.

- Нет, а какой?
- Вот какой! – Я беру красный мел и на доске, которая висит на боковой стене, вывожу большими цифрами: 1000.

Дети удивлены.

- Тысячный урок?! Мы уже прошли тысячу уроков?!
- Это только по математике? – спрашивает Елена.
- Нет, конечно!
- Это только в I классе?
- Нет, и в подготовительном, и в I вместе!
- Это все уроки, которые Вы провели с нами, как мы пришли в школу?
- Да, я же сказал, тысячный урок в нашей жизни!
- А сколько уроков у нас еще осталось? – спрашивает Илик.
- Я с вами проведу еще 2230 уроков (*пишу на доске эту цифру тоже*), и вы окончите начальные классы, перейдете в IV класс! А этот урок у нас тысячный. За эти 1000 уроков видите, как вы выросли, как многому научились! Каждый урок – это ступенька вашего взросле-

ния. Если считать, что учение – винтовая лестница, а уроки – ее ступеньки, то можете представить, на какую высоту вы поднялись!

- На тысячную ступень!
- Как высоко!
- Это, наверное, высота десятиэтажного дома? – интересуется Марика.
- Давайте сосчитаем. Если одна ступенька будет равняться 20 сантиметрам, то 1000 ступенек...
- 20 000 сантиметров! – сразу вычисляет Илико.
- В метрах это будет...
- 200 метров! – подхватывают Илико, Лери, Майя, Тенго.
- Видите! По вашим знаниям вы стоите на высоте 200 метров!
- На высоте Тбилисской телевизионной вышки!
- Нет, выше! Высота вышки 180 метров!
- Мы находимся так высоко?! – удивляются девочки.
- Мне страшно смотреть с такой высоты!
- А мне нет!
- Тысячный урок – юбилейный урок!
- Да здравствует тысячный урок!

Радость тысячного урока охватывает всех.

- Посмотрите, пожалуйста, на часы – сколько минут мы уже отняли у нашего тысячного урока?

Часы висят у нас на боковой стене. Они регулируют ход наших занятий. Прошло уже три месяца, как их подарили нам родители, и в классе стали привычными вопросы: «Сколько минут осталось? За сколько минут надо сделать? Успеем или нет?» Эти вопросы возникают у нас почти на каждом уроке, и я замечаю, что дети начинают ценить время. Минута на уроке для них заполняется смыслом достижения, решения, овладения. И это потому, что минута существует для детей не абстрактно, а конкретно-наглядно, так как все видят, как красная стрелка, указывающая на секунды, бежит по кругу большого циферблата, а минутная стрелка с легким постукиванием передвигается с одного деления на другое. Время на этих больших часах с выразительными стрелками – как на ладони: дети видят, ощущают, слышат и чувствуют его. В подготовительном классе мне помогали песочные часы, а в I – наши стенные часы стали измерителями плотности и интенсивности учебной деятельности каждого.

Я все больше и больше замечаю, как у моих детей развивается не только чувство времени, но и забота за все 35 минут урока. «Ус-

пеем? Не успеем? Ура, успели! Ой, не успели!» Да, это неплохая тревога за жизнь. Только нужно, чтобы дети спешили с умом. Не зря же мы спорили в классе по поводу пословицы «Тише едешь, дальше будешь». «Черепашка тоже не спешит, ходит спокойно, медленно; как же она может оказаться дальше зайца, который мчится стрелой?» Эту задачу задал всем нам Сандро, и тогда дети начали ему объяснять: дело вовсе не в том, что надо ходить медленно, чтобы опередить других. «Тише едешь» надо понимать в том смысле, что все нужно делать обдуманно, разумно; нужно делать хорошо, чтобы заново не пришлось тратить время и труд; нужно быть сообразительным, смекалистым, знающим, чтобы у тебя все получалось быстро, без лишней суеты. «Можно ли советовать человеку: делай все быстро, но без спешки?» На этот мой вопрос дети тоже ответили, что, конечно, можно. «Можно сказать и так: «Быстро, но с головой» (*Лига*); «Сперва надо хорошо обдумать, а затем делать сразу, вот тогда и будет быстро, но без спешки» (*Тамрико*). «А как же с пословицей «Семь раз отмерь, один раз отрежь»?—спросил я у детей. Они: «Семь раз не значит думать бесконечно» (*Вова*); «Я по-другому скажу эту пословицу — «Дело без ума как без головы» (*Лали*); «Я же так скажу: научусь думать быстро и делать сразу» (*Русико*). Так прошла у нас тогда дискуссия по поводу пословицы «Тише едешь, дальше будешь». В ней немаловажную роль сыграли и наши песочные часы, а больше — настоящие часы, висящие на боковой стене.

Мало сказать, что часы измеряют время. Даже мои ребяташки понимают, что часы измеряют саму жизнь, темп жизни, ее насыщенность. Часы не могут измерить пустую жизнь, так же как на весах не взвешивается пустота. Они измеряют настоящую жизнь, и чем больше в ней мудрости, созидания, взаимности, тем содержательнее становится жизнь, и каждая минута времени приобретает жизненный смысл. Всему этому я учу детей, и в этом мне помогают часы в классе. Как же мне, после таких размышлений о времени, оценить слова одной моей коллеги, которая в учительской положила на стол пару ручных часов, отнятых ею у своих учеников: «Представляете, провожу урок, а они в это время смотрят на часы, сколько времени осталось до звонка!» «А если Вам взять и повесить в классе большие часы?» — спросил я у нее. «А это еще зачем?! — удивилась она. — Чтобы они считали минуты, когда кончится урок?!» Нет, зачем так ставить вопрос? Если дети считают минуты, когда кончится урок, то, ясное дело, урок этот плохой, он им не по душе. А если они жалеют, что прозвучал звонок, урок кончился, и если вме-

сте со звонком у них вырывается полное сожаление «Оой!», то дело другое. На таких уроках часы просто необходимы, хотя, может быть, о них забудут все или же время от времени будут с тревогой поглядывать на них, боясь, что скоро кончится урок. Потому я и записываю для себя заповедь:

Учитель, повесь в классе большие, с выразительными стрелками часы, чтобы все дети видели «бег» времени, учились бы соизмерять с ним темп своей работы, жизни. А ты в это время проводи такие вдохновенные, увлекательные, полные чуткости, доброты и науки уроки, чтобы каждая минута на них способствовала взрослению твоих учеников.

Итак:

Я: Сколько минут мы отняли уже у нашего тысячного урока?

- Три минуты!
- Давайте начнем, чтобы не терять времени. Каким вы хотите, чтобы у нас получился урок?
- Интересным!
- Радостным, веселым!
- С трудностями!
- С хитростями!
- Сложным, напряженным, чтобы думать много!
- Насыщенным!
- Многообразным!

Я: Как вы поможете мне, чтобы у нас получился такой урок?

- Будем внимательными!
- Будем сотрудничать с Вами!
- Будем думать вместе с Вами!
- Если Вы ошибетесь, мы поправим!
- Ваши распоряжения будем выполнять сразу!
- Будем беречь время, минуты и секунды!
- Не будем задавать лишних вопросов!
- Не будем отвлекаться!

Я: А каким вы хотите, чтобы я был на уроке?

- Требовательным!
- Энергичным!
- Хитрым!
- Веселым!
- И строгим тоже!
- Хочу, чтобы Вы улыбались почаще!
- Подходили к каждому из нас!

– Спрашивали всех.

Я: Хорошо! Принимаю все ваши пожелания, буду таким, каким вы хотите видеть вашего учителя на этом уроке! Значит, приступим к делу?

– Да!

– Внимание! Посмотрите, чем мы будем заняты на уроке!

И я отодвигаю занавески на досках. На одной части левой доски записаны учебные задачи, вся остальная площадь занята примерами и заданиями.

Не на каждом уроке, но каждый день на одном из четырех уроков я задаю детям эти вопросы: каким вы хотите, чтобы получился урок? Что вы хотите мне посоветовать, каким вы хотите, чтобы я был на уроке?

Смысл этих вопросов очень прост: пусть дети сами зададут тон уроку, пусть определят для себя мотивы своей учебной деятельности, пусть станут моими соратниками на уроке, и пусть еще – это очень важно – они почувствуют себя хозяевами урока, осознают свою исключительную роль в творении урока.

Раньше, на заре своей педагогической деятельности, я представлял себя единоличным властелином урока. «Сидите смиренно! Смотрите мне в глаза! Не смейте делать что-либо без моего разрешения! Не смейте спорить со мной! Я безгрешный, никогда не ошибаюсь, и если даже ошибусь, вы не имеете права сказать об этом!» – вот правила, которыми я руководствовался тогда. Меня вводили в заблуждение и учебники по педагогике, которые единогласно утверждали, что это я – учитель – являюсь главной фигурой процесса обучения и воспитания.

Я верил этим учебникам так же, как верят аксиомам. Но потом все изменилось: дети помогли мне понять, что они готовы разрушить любое педагогическое здание, разнести в пух и прах все аксиомы и теории вместе, если те не будут отражать их действительную жизнь, устремленность, личность каждого из них.

Ну, хорошо, я главная фигура педагогического процесса, а дети? Они что, второстепенные фигуры? Может быть, мне надо смотреть на них как на пешки на шахматной доске, которые я передвигаю медленно и осторожно и для которых у меня уже заранее заготовлено будущее? Стоит ли спрашивать пешек, какого гроссмейстера они хотят иметь, как они хотят прожить эту баталию на шахматной доске? Зачем спрашивать, пешки не умеют отвечать и, кроме того, ни один шахматист еще ни разу не сел за игру с той целью, чтобы доставить радость жизни своим фигурам на доске. А

я вхожу в класс только лишь с одной целью — растить своих детей, приносить каждому из них счастье обучения. Может ли без детей состояться урок? Нет, такого процесса не существует. Тогда какой же я — единственный, главная фигура в этом процессе? Пусть я старший, пусть знаю, чему и как учить, пусть мне доверено вести обучение и воспитание! Это вовсе не решает вопроса — главный я или нет. Я могу стать таким только тогда, когда, пользуясь властью, наделенной обществом, заставляю и принуждаю детей двигаться в мире познания, нравственного становления. Тогда я буду действительно главной фигурой, а детей можно принимать как противостоящую моим высоким педагогическим намерениям силу, которую надо подавлять и подчинять, чтобы им же самим не стало трудно в будущем. Но мне не хочется быть такой главной фигурой. Я стараюсь внушить детям желание стать моими соратниками в своем же обучении и воспитании, вместе со мною стать творцами урока и, стало быть, самих себя. По моему убеждению, действительно гуманная педагогика — это та, которая в состоянии приобщить детей к процессу созидания самих себя. Так кто же в этом процессе будет главным? Главными будем все мы, как единые по своей цели, — и я, и мои воспитанники. Но мы будем не фигурами, пусть даже сверхглавными, а людьми, личностями. Фигура и личность — это разные вещи, фигурой можно играть, но с личностью нужно считаться.

Раньше, когда я считал себя главным, мне не надо было думать о действительной жизни детей на уроке. Этот вопрос и не возникал у меня, потому что мне надо было думать о своей жизни, а не о жизни «второстепенных» участников организованного мною процесса. Теперь же я озабочен именно этим вопросом: как сделать, чтобы на уроке состоялась совместная, обязательно трудная, но радостная жизнь. Конечно, я буду вести их в мир знаний и человечности. Но раньше я заставлял, принуждал их гнаться за мной, силой тянул их за собой. А теперь я ищу пути так вести их в этот же самый мир, чтобы они весело и шаловливо обгоняли меня, сами заглядывали в не познанные еще области этого мира — «а что там дальше?». Познавательная шалость — вот к чему я поощряю детей. Шалите, дети! Просматривая заранее еще не изученные страницы ваших учебников, решайте задачи и упражнения, которые я еще не задавал вам! Спрашивайте, спрашивайте обо всем, что вас интересует! Приносите в класс детские энциклопедии и доказывайте и мне, и друг другу, что, оказывается, правы вы! Читайте книги, которые предназначе-

ны для более старшего возраста! Мастерите новые летательные аппараты, ну и что же, что не получится! Дело не в самих аппаратах, а в том, что вами движет шалость познавательная. Берите механические и электрические игрушки и разбирайте их. Конечно, взрослые рассердятся, так как после такой познавательной шалости собрать игрушку станет невозможно, но ничего, зато вы приобретете нечто более ценное, чем сама игрушка, – опыт, знания и умения. Такая ваша познавательная шалость не раз поставит меня в тупик, но что поделаешь? Зато я как педагог тоже научусь быть откровенным с вами: «Не знаю. Завтра буду знать!» Познавательная шалость – это искра вашей творческой жилки. И я уверен: чем больше увлечет вас познавательная шалость в детстве, тем сильнее вы пристраститесь к созидательной и преобразующей деятельности во взрослости. Обычными путями я, разумеется, не смогу справиться на уроке с вашей познавательной шалостью. Раньше я и не допускал на уроке такой шалости. Но теперь я предпочитаю входить с вами в эту азартную игру. И, если мы в начале же урока сговоримся друг с другом о том, какой нам творить урок, какими нам быть на уроке, какие задачи решать, – тем самым мы станем единомышленниками в нашей познавательной шалости. Какой же я главный в этой игре? Я просто ваш «старший товарищ, богатый опытом и знаниями»...

На доске – 5 учебных задач.

Я: Будем упражняться в сложении и вычитании. Назовите двух товарищей, которые выйдут к доске!

Тека называет Дато, а Бондо – Эллу.

Они становятся около первой доски, спиной к классу. Дато держит зеленый мел, Элла – красный. Я раскрываю часть доски, на которой записаны цифры в кружочках. Теперь дети будут называть примеры на сложение и вычитание, а вызванные должны быстро определить, соответствует ли какое-либо из записанных в кружочках число результату примера, и сразу перечеркнуть его.

– Придумайте хорошие, сложные примеры! – предлагаю я детям.

Лела: 29 – 14.

Дато успевает первым перечеркнуть число 15.

– Правильно! – подтверждает Лела и весь класс.

Тамрико: 9 + 13.

Дато перечеркивает 22.

– Правильно! – говорит Тамрико и садится.

Ираклий: 33 – 8

И пока Дато ищет нужный результат, Элла успевает своим красным мелом написать на доске число 25 и обвести его кружочком.

Теа: 100 – 93.

Дато перечеркивает цифру 7.

Ника: 52 – 48.

Элла перечеркивает цифру 4.

Лали: 90 – 82.

Опять Элла перечеркивает цифру 8.

Магда: 60 – 47.

Число 13 перечеркивается красным мелом.

Лери: 45 – 31.

Дато пишет число 14 и обводит его кружочком. А Элла перечеркивает на доске число 12. Но дети тут загудели:

– Неправильно!

Елена: 100 – 88.

Число 12 перечеркивается сразу и красным, и зеленым мелками.

Подытоживаем: у Эллы 5 правильных решений, одна ошибка, у Дато 5 правильных решений, ошибки нет. Дети аплодируют им, и оба садятся.

– А теперь... назовите троих, которым придется заняться этими примерами!

И я раскрываю столбик примеров без решения.

К доске выходят Ника, Гоча, Эка. Они стоят также спиной к классу. Я выхожу чуть вперед, чтобы вызванные к доске не видели меня. Засаекаем время на стенных часах, и начинается мое немое общение с детьми.

Я показываю детям 6 пальцев. Это значит – они должны решать шестой пример в столбике – «100 – 27».

Они начинают решать молча, одновременно следят за моим жестикулированием, движением губ; этим я помогаю им в решении примера.

Вызванные к доске не обращают на нас внимания, решают примеры по своему выбору, сколько успеют.

Я даю знак классу показать пальцами результат решения.

Они показывают 7 раз по 10 пальцев и еще 3 пальца, то есть 73.

- Внимание! – говорю я после всего этого, вызванные к доске на-
вострили уши. Я взмахиваю рукой, и дети хором произносят:
– 73!

Подаю знак рукой: «Теперь полная тишина!»

Вызванные к доске сговариваются между собой, а потом Эка быстро записывает ответ примера «100 – 27» (73). Я подаю знак классу.

Дети (хором): Правильно!

Я тут же показываю 3 пальца, а потом шевелю губами, жестику-
лирую.

Дети решают в полной тишине третий пример, показывают ре-
зультат – 5 раз по 10 пальцев и еще 6 пальцев.

- Внимание! – и взмахиваю рукой.
- 56! – произносят дети хором.

Вызванные к доске опять советуются, а потом Ника быстро за-
писывает результат третьего примера (56).

- Правильно! – подтверждает класс.

И сразу показываю детям 4 пальца. Этот пример связан с моим
секретом: его результат и результат первого примера одинаковы.
Обнаружат ли это вызванные к доске дети?

Опять обращаюсь к классу, путем мимики и жестикуляции ре-
шаем пример. Потом сразу даю знак рукой.

- 50! – произносят дети хором.

Вызванные быстро пошептались между собой, и Гоча записыва-
ет в квадратике первого примера 50.

- Нет! – волнуются дети.
- Да! – говорят трое.

Эка внимательно смотрит на столбик и записывает ответ чет-
вертого примера.

Так решают дети и все остальные примеры.

За сколько времени? За четыре минуты! А примеры ведь из об-
ласти познавательной шалости!

Четыре минуты еще не рекорд.

- Спасибо, садитесь! – говорю я Эке, Нико, Гоче. – А теперь –
три минуты поэзии!

Нато выбегает. Дети расслабляются: кто опускает голову на парту, закрывает глаза, кто полулежит — кому как удобнее.

- Сегодня я прочту грузинское народное стихотворение о том, как звери помогали старушке убирать урожай!

Нато, Ния, Тека, Иракий, Гига умеют читать стихи вдохновенно, выразительно. Дети часто просят их прочесть стихи. Минуты поэзии на уроках математики ввели мы недавно. Эта группа детей (к ней присоединяются и другие дети) поочередно читает одно-два стихотворения, затем мы опять возвращаемся к «проблемам» математики. Сегодня очередь Нато читать стихи. Стихотворение о старушке и ее помощниках-зверях полно юмора. Нато не просто читает, она и изображает. Дети смеются и аплодируют ей.

- А завтра кто будет читать?
- Я буду читать новое стихотворение! — говорит Гига. Открываю половину второй доски.
- За 6 минут мы должны заполнить цифрами этот квадрат и сделать его волшебным. Сначала перерисуйте его в свои тетради! Дети выполняют.
- Эти 3 слагаемых в сумме дают...

— 15!

- Верно. В пустых квадратиках надо записать такие числа от 1 до 10, чтобы сумма слагаемых и по горизонтали (показываю), и по вертикали (тоже показываю) равнялась 15. Числа не должны повторяться. Давайте сделаем вместе! Подумаем сперва, какие числа вставить в среднюю вертикаль! Магда, не забудь посмотреть на часы, как только пройдет 5 минут, скажи!

Пробуется несколько вариантов — не получается, числа повторяются, сумма их нарушается то по одной диагонали, то по другой... Магда напоминает:

- Осталось 2 минуты... Осталась одна минута!

И на исходе последней минуты дети все же нашли правильное решение, сразу же перепроверили — верно.

От радости дети аплодируют, кричат «ура». Через 2 минуты наш тысячный урок уйдет от нас навсегда! Давайте подытожим, что он кому оставляет?

Лери: Тысячный урок оставляет мне знание о периметрах...

Тамрико: Мне на всю жизнь запомнится тысячный урок. Он был очень красивым!

- Вова:* Мне понравился волшебный квадрат!
- Майя:* На этом уроке мои знания пополнились! Я знаю сегодня больше, чем знала вчера!
- Сандро:* Он развил во мне сообразительность! Я правильно решил Ваши задачи на сообразительность!
- Котэ:* На этом уроке я упражнялся в сложении и вычитании! Еще правильно решил задачи о периметрах прямоугольников!
- Эка:* Помните, как Вы сказали нам на уроке чтения: «Вы растете прямо на глазах!» На этом тысячном уроке я почувствовала, как я расту!
- Вахтанг:* Мы все выросли на этом уроке!
- Гига:* Я буду считать дальше все уроки!
- Тея:* Тысячный урок оставляет во мне добрые воспоминания. Я еще больше полюбила Вас!
- Тенго:* А я еще больше полюбил учиться!

Смотрю на часы – скоро зазвучит мелодия электрического звонка.

- Дети, этот урок и в меня вселил мудрость. Он сказал мне: «Верь в своих воспитанников, каждый из них обязательно станет хорошим человеком!» Спасибо вам за сотрудничество, за то, что у нас получился такой интересный тысячный урок!
- Вам спасибо!
Звенит звонок.

(Как живете, дети? М., 1986. С. 42–56.)

Вопросы для самоконтроля

1. Перечислите принципы обучения в системе Ш.А. Амонашвили, направленные на гуманизацию образования.
2. Назовите, какие из приемов, использованных Ш.А. Амонашвили, вы хотели бы использовать в своей педагогической деятельности?
3. Реализует ли обучение, построенное на содержательно-оценочной основе, личностно-гуманный подход? Почему?

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПО КУРСУ ДИДАКТИКИ

1. Дайте психолого-педагогическую характеристику методов, с помощью которых можно изучить, в какой степени младшие школьники умеют работать с учебником.
2. На примере одной из учебных тем покажите, какого характера задания должны быть включены, чтобы на уроке были реализованы развивающие, воспитательные и образовательные задачи.
3. На основе анализа конспектов уроков, имеющих в приложениях пособия, покажите, что было предметом восприятия на уроке, как оно было организовано?
4. Составьте план работы по формированию у младших школьников наблюдательности. Приведите примеры подобной работы на одном из уроков.
5. Проанализируйте один из конспектов урока, данных в приложениях пособия, под углом зрения того, как на данном уроке была организована работа, направленная на овладение учебными материалами.
6. Составьте план работы по формированию у младших школьников приемов запоминания. Приведите примеры подобной работы на одном из уроков.
7. На основе анализов учебников приведите примеры вопросов-заданий, выполняющих функцию применения усвоенных знаний. Составьте вопросы-задания, отвечающие этой цели.
8. Составьте план работы по формированию умственной самостоятельности младших школьников.
9. Проанализируйте конспект урока (по своему выбору) с точки зрения того, как на данном уроке учитель осуществлял работу по воспитанию и развитию умственной самостоятельности учащихся. Как вы оцениваете работу учителя в этом направлении (отметьте положительные и отрицательные стороны)?
10. На примере описания уроков в приложениях пособия конкретизируйте и иллюстрируйте основные положения реализации принципов научности, наглядности, сознательности, систематичности, прочности.
11. Приведите примеры приемов, направленных на формирование у младших школьников умения принимать учебную задачу.
12. Составьте план работы по формированию у младших школьников учебной деятельности. Приведите примеры подобной работы на одном из уроков.

13. Опираясь на материал учебников, приведите примеры заданий, способствующих овладению опытом творческой деятельности. Составьте свои задания, отвечающие этой цели.
14. Охарактеризуйте структурные компоненты одного из учебников.
15. Проанализируйте один из учебников с точки зрения реализации дидактических функций учебника, требований к нему.
16. Опираясь на материал учебников, приведите примеры различных видов беседы.
17. Прочитайте один из конспектов урока (приложения 11, 48, 52) и укажите методы, приемы и средства учебной работы, которые использовал учитель на данном уроке. Ваше суждение о правильности и целесообразности выбора данных методов, приемов, средств? Приведите доказательства.
18. Пользуясь учебниками для начальных классов, составьте различные виды самостоятельных работ. Охарактеризуйте предложенные вами задания.
19. Составьте несколько фрагментов уроков с использованием технических средств обучения.
20. Составьте план работы по формированию у младших школьников умений работать с учебником. Приведите примеры подобной работы на одном из уроков и укажите, какие развивающие задачи здесь могут быть решены.
21. Пользуясь материалом одного из учебников, приведите примеры 6–8 приемов проверки одного из домашних заданий и назовите те образовательные и развивающие задачи, которые можно решить с помощью этих приемов.
22. Составьте план подготовки и проведения экскурсии на тему «Осенний лес».
23. К какой дидактической категории можно отнести «дополнительные занятия»? С какой целью проводятся дополнительные занятия, всегда ли они дают ожидаемый результат? Нельзя ли обходиться без дополнительных занятий? Если можно, то как этого достичь? Если нельзя, то как наиболее рационально их организовать?
24. Опираясь на материал учебников, приведите 3–4 приема, показывающие, как вы будете контролировать выполнение учащимися предлагаемых заданий.
25. Выберите из учебника для задания на дом какое-либо задание, составьте 6–8 вариантов его проверки в классе.

26. Составьте план работы, обеспечивающий формирование у младших школьников умения оценивать учебную деятельность.
27. На уроке ученик отвлекся и не смог ответить на вопрос учителя, потому что не слышал его. «Садись, 2», – сказал учитель и поставил в журнал «два». Согласны ли вы с действием учителя? Почему?
28. На примере одного из заданий учебника покажите, как вы построите работу по организации выполнения данного задания на самоподготовке в группе продленного дня.
29. Приведите примеры возможных вариантов расписания в малокомплектной школе, использования различных средств обучения на уроке в школе данного типа.
30. Пользуясь материалом одного из учебников, приведите примеры построения урока с использованием проблемного обучения и назовите развивающие задачи, решаемые на данных уроках.
31. На примере данного алгоритма раскройте сущность значения алгоритмизации в обучении младших школьников:

Чтобы определить, нужно ли в слове писать разделительный Ъ знак, надо проверить: а) есть ли в слове приставка? – Да. Нет – разд. Ъ знак не пишется; б) оканчивается ли приставка на согласный? – Да. Нет – Ъ знак не пишется; в) стоит ли после приставки гласный Е, Ё, Я? – Да. – Ъ знак пишется. Нет – Ъ знак не пишется.

32. Опираясь на материал учебника, покажите, как можно осуществить дифференциацию учебной работы на уроке; реализовать дифференцированный подход в домашней учебной работе.
33. На примере одной из учебных тем курса обучения покажите, как должна строиться подготовка учителя к уроку с учетом психологических особенностей деятельности учителя и учащихся.
34. Опишите порядок работы учителя в процессе подготовки к уроку.
35. Опираясь на учебник, покажите, как нужно строить обучение с использованием теории поэтапного формирования умственных действий (теория П.Я. Гальперина).
36. Назовите основные цели анализа причин неуспеваемости младших школьников и составьте план проведения такой работы с учеником первого класса.
37. Представьте себе, что в классе, где вы работаете, есть слабоуспевающий ученик. Вы поставили цель: помочь ребенку преодолеть неуспеваемость. Опишите план ваших действий.

38. Перечислите общеучебные умения, которыми должны овладеть дети к концу начальной школы (постарайтесь выделить группы умений).
39. Урок природоведения. Учительница пригласила к доске Свету и попросила пересказать выученный дома текст учебника. Девочка начала отвечать, но запнулась и замолчала. Учительница обратилась к классу, попросив детей помочь Свете. Желающих не было. Какие ошибки были допущены учительницей в процессе проверки домашнего задания?
40. Поздняя осень. Урок русского языка. 15 минут до конца урока. Дети под руководством учительницы начали готовиться к написанию мини-сочинения по картине. Вдруг за окном появились снежинки – первые в этом году. Дети заулыбались, зашумели, некоторые подошли к окну. Как, по вашему мнению, в этой ситуации может поступить учительница? Как бы поступили вы?
41. Учительницу второго класса попросили разделить детей на две группы для занятий по английскому языку. Она знала, что примерно половина детей уже занималась языком. Здесь все было просто. А вот Юля не изучала английский язык. Она отличница. Очень трудолюбивая и настойчивая. В какую группу ее включить? Ваши аргументы.
42. Составьте план работы учителя по формированию у младших школьников положительной учебной мотивации.
43. Проанализируйте программу по одному из учебных предметов, установите, в какой мере в ней представлены все элементы содержания образования.
44. Составьте план проведения родительского собрания, на котором вы будете говорить о роли родителей в выполнении домашних заданий младшими школьниками.
45. Покажите возможности использования групповой работы при выполнении одного из заданий (задание подберите сами или возьмите из текста одного из учебников).
46. Составьте план работы учителя по формированию у учащихся умений работать в группе.
47. Вы собираетесь использовать на уроке парную работу. Каким образом вы будете формировать пары? Почему именно так?
48. Опираясь на материал одного из учебников, приведите примеры построения эвристической беседы на уроке.
49. Опираясь на материал учебников, приведите примеры вводной беседы с различными целями.

50. Охарактеризуйте особенности аппарата организации усвоения одного из учебников. Удовлетворены ли вы его построением? Почему?
51. Опишите возможные приемы работы учителя-воспитателя на самоподготовке, направленные на активизацию деятельности учащихся.
52. Проанализируйте урок, проведенный Ш.А. Амонашвили (приложение 52), что специфического именно для его системы вы могли бы выделить в данном уроке?
53. Проанализируйте аппарат ориентировки одного из учебников. Какие изменения вы внесли бы в учебник, чтобы этот аппарат стал более совершенным.
54. Проанализируйте урок, проведенный по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова (приложение 48). Какие особенности свидетельствуют о том, что он реализует именно эту систему?
55. Проанализируйте (по своему выбору) один из конспектов урока, охарактеризуйте деятельность учителя, направленную на применение учащимися знаний и умений.
56. Опишите приемы, которые может использовать учитель-воспитатель на самоподготовке для формирования у учащихся учебной самостоятельности.
57. Пользуясь материалом учебника, на примере введения новой темы покажите, как по-разному будет строиться урок в зависимости от того, используются или нет методы проблемного обучения.
58. Составьте план работы по формированию у младших школьников умений выполнять домашние учебные задания.
59. Вы молодой специалист. Вам предлагают работу на выбор: в классе с обычной наполняемостью (32 чел.) или в малокомплектной школе, где в классе 7 человек (второклассников и третьеклассников). Что выберете вы? Почему?

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ БИЛЕТОВ ПО КУРСУ ДИДАКТИКИ

Каждый экзаменационный билет включает два вопроса. Они составлены таким образом, что позволяют проверить не только уровень усвоения студентами теоретического материала (первый вопрос билета), но и их возможности в использовании данного материала при решении педагогических задач различного характера (второй вопрос).

Педагогические задачи предполагают как использование теоретических знаний в процессе анализа учебных программ для начальных классов школы, учебников, протоколов уроков, педагогических ситуаций с определенной дидактической целью, так и конструирование, проектирование элементов учебного процесса в начальных классах школы (составление фрагментов урока с использованием ТСО, разработка плана проведения экскурсии на определенную тему и т.п.).

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ ДИДАКТИКИ

Отлично – знание учебного материала в пределах программы; логическое, последовательное изложение вопроса с опорой на разнообразные источники; определение своей позиции в раскрытии различных подходов к рассматриваемой проблеме; показ значения разработки данного теоретического вопроса для педагогической практики; такой уровень выполнения практического задания (решения педагогической задачи), который свидетельствует о том, что анализируемые факты, конструируемые педагогические явления рассматриваются как проявление общих закономерностей, причем каждый из этих фактов оценивается с позиций современной дидактики, указывается возможность разных подходов к решению, отмечаются наиболее рациональные из них.

Хорошо – знание учебного материала в пределах программы; раскрытие различных подходов к рассматриваемой проблеме; опора при построении ответа на обязательную литературу; включение соответствующих примеров из педагогической практики; такое выполнение практического задания, которое свидетельствует о том, что анализируемые факты, конструируемые педагогические явления рассматриваются как проявление общих закономерностей, раскрытых в дидактике.

Удовлетворительно – знание учебного материала в пределах программы на основе изучения какого-либо одного из подходов к рассматриваемой проблеме; умение применять имеющиеся знания при решении практических педагогических задач без должного обобщения представленных в них фактов.

ПЕРЕЧЕНЬ ПРИЛОЖЕНИЙ

Приложение	Ф.И.О. автора, название приложения	стр.
Приложение 1	<i>В. Оконь.</i> Предмет дидактических исследований	7
Приложение 2	Закон Российской Федерации «Об образовании»	12
Приложение 3	<i>Г.И. Вергелес.</i> Осмысление целей современного начального образования – основа его модернизации	13
Приложение 4	<i>Г.И. Вергелес.</i> Стратегия развития начального образования	15
Приложение 5	<i>А.И. Раев.</i> Требования к построению системы формирования и развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения	17
Приложение 6	<i>Г.И. Щукина.</i> Комплексный подход к учебному процессу	25
Приложение 7	<i>И.Я. Лернер.</i> Обучение, развитие и воспитание	30
Приложение 8	<i>М.Н. Скаткин.</i> Задачи и содержание общего и политехнического образования	35
Приложение 9	<i>В.И. Водовозов.</i> Предметы обучения в народной школе	36
Приложение 10	<i>А.И. Раев.</i> Младший школьник как объект и субъект педагогического воздействия	38
Приложение 11	Протокол урока по природоведению, проведенного в IV классе	40
Приложение 12	<i>Д.Б. Эльконин.</i> Психология обучения младшего школьника	50
Приложение 13	<i>Д.Г. Левитес.</i> Что такое учебная деятельность?	58
Приложение 14	<i>И.Я. Лернер.</i> Закономерности процесса обучения	63
Приложение 15	<i>Е.Л. Белкин.</i> Теоретические предпосылки создания эффективных методик обучения	66
Приложение 16	<i>Д.Г. Левитес.</i> Как учат сегодня	69
Приложение 17	Закон Российской Федерации «Об образовании». Общие требования к содержанию образования (Ст. 14)	74
Приложение 18	Государственный образовательный стандарт	75
Приложение 19	Примерный учебный план основных общеобразовательных учреждений Российской Федерации с русским родным языком обучения	78
Приложение 20	<i>И.Я. Лернер.</i> Зачем учителю дидактика	79
Приложение 21	<i>О.Е. Лебедев, А.П. Тряпцына, Е.И. Казакова, Р.У. Богданова, С.А. Писарева.</i> Школьный учебник как средство обеспечения образовательных программ	82

Приложение	Ф.И.О. автора, название приложения	стр.
Приложение 22	<i>И.Я. Лернер.</i> Зачем учителю дидактика	89
Приложение 23	<i>Г.К. Селевко.</i> Игровые технологии	97
Приложение 24	<i>И.Я. Лернер.</i> Урок как организационная форма и единица учебного процесса	105
Приложение 25	<i>Н.Ф. Бунаков.</i> Школьное дело	106
Приложение 26	<i>Д.Г. Левитес.</i> Способы мотивации школьников	109
Приложение 27	<i>В.П. Вахтеров.</i> Нравственное воспитание и начальная школа	113
Приложение 28	<i>И.М. Витковская.</i> Организация сотрудничества младших школьников в учебном процессе	116
Приложение 29	<i>Г.А. Цукерман.</i> Виды общения в обучении	121
Приложение 30	<i>И.Ф. Харламов.</i> Домашняя учебная работа учащихся	125
Приложение 31	<i>Д.Г. Левитес.</i> Домашнее задание	133
Приложение 32	<i>В.П. Вахтеров.</i> Предметный метод обучения	136
Приложение 33	<i>В.А. Сухомлинский.</i> Триста страниц «Книги природы»	138
Приложение 34	<i>И.П. Павлов.</i> Специфика педагогического процесса в малокомплектных школах	145
Приложение 35	<i>Н.Ф. Голованова.</i> Как воспитывает самоподготовка	150
Приложение 36	<i>Ш.А. Амонашвили.</i> Обучение. Оценка. Отметка	163
Приложение 37	<i>Л.Н. Ланда.</i> Алгоритмизация в обучении	175
Приложение 38	<i>Н.Ф. Талызина.</i> Общая характеристика типов ориентировочной основы действия. Характеристика основных этапов процесса усвоения	178
Приложение 39	<i>А.И. Раев.</i> Управление умственной деятельностью младшего школьника	183
Приложение 40	<i>А.И. Раев.</i> Принципы и сущность программированного обучения	186
Приложение 41	<i>Е.И. Маишиц.</i> Место компьютера в учебном процессе	189
Приложение 42	Примерный учебный план начальных общеобразовательных учреждений Российской Федерации (по системе Л.В. Занкова)	193
Приложение 43	<i>Г.Ю. Ксензова.</i> Введение в теорию развивающего обучения	194
Приложение 44	<i>Г.К. Селевко.</i> Урок в системе развивающего обучения	200
Приложение 45	<i>Н.В. Нечаева.</i> Л.В. Занков о методической системе начального обучения. Фрагменты уроков № 1, № 2, № 3	202

Приложение	Ф.И.О. автора, название приложения	стр.
Приложение 46	Примерный учебный план начальных общеобразовательных учреждений Российской Федерации (по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова)	208
Приложение 47	<i>Г.К. Селевко.</i> Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	209
Приложение 48	Урок в системе развивающего обучения	218
Приложение 49	<i>М.И. Махмутов.</i> Научные основы проблемного обучения	228
Приложение 50	<i>Г.И. Вергелес.</i> Система формирования учебной деятельности младших школьников	233
Приложение 51	<i>Г.И. Вергелес.</i> Этапы формирования учебной деятельности младших школьников	241
Приложение 52	<i>Ш.А. Амонашвили.</i> Да здравствует тысячный урок!	251

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Тема 1. Дидактика в системе педагогических наук	7
Тема 2. Проблема целостности в обучении	11
Тема 3. Учебный процесс как социально-психологическая и педагогическая категория	23
Тема 4. Формирование учебной деятельности как условие успешности непрерывного образования	49
Тема 5. Принципы построения и реализации процесса обучения	61
Тема 6. Содержание современного обучения	72
Тема 7. Методы современного обучения	87
Тема 8. Формы организации современного обучения	100
Тема 8.1. Урок – основная форма организации обучения	100
Тема 8.2. Домашняя учебная работа младших школьников	124
Тема 8.3. Экскурсия – одна из форм организации обучения младших школьников	135
Тема 8.4. Организация учебной работы в сельской малокомплектной школе	144
Тема 8.5. Особенности организации учебной работы в школах полного дня, группах продленного дня	149
Тема 9. Педагогический контроль качества процесса обучения ...	161
Тема 10. Характеристика современных систем обучения	172
Тема 10.1. Системы формирования умственных действий	172
Тема 10.2. Система развивающего обучения Л.В. Занкова	192
Тема 10.3. Дидактическая система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова	207
Тема 10.4. Проблемное обучение	227
Тема 10.5. Система формирования учебной деятельности младших школьников	231
Тема 10.6. Система Ш.А. Амонашвили, основанная на личностно-гуманном подходе	250
Педагогические задачи по курсу дидактики	262
Особенности построения экзаменационных билетов по курсу дидактики	267
Критерии оценки знаний студентов по курсу дидактики	268
Перечень приложений	269