

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Учебное пособие

Лесосибирск, 2018

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Рекомендовано УМО РАЕ по
классическому университетскому и
техническому образованию в качестве
учебного пособия для студентов высших
учебных заведений, обучающихся по
направлению подготовки: 44.03.02
Психолого-педагогическое образование,
направленность подготовки 44.03.02.03
«Психология и педагогика начального
образования»
Протокол № _____ от _____ 2018 г.

Красноярск-Лесосибирск, 2018

УДК 371
ББК74
К 61

Рецензенты:

Н.В.Кулакова, канд.пед.наук, доцент (КГПУ им.В.П.Астафьева)

Т.Г.Фархутдинова, заслуженный работник образования (МБОУ Гимназия)

Теория и практика развивающего обучения младших школьников:
учеб.пособие / Сост. З.У.Колокольникова. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т,
2018 –157 с.

ISBN

Учебное пособие «Теория и практика развивающего обучения младших школьников» составлено в соответствии с ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое образование». В данном пособии представлены планы и содержание лекционных занятий, литература, характеристика видов самостоятельной работы студентов по курсу, глоссарий, приведены темы курсовых работ, творческих заданий.

Предназначено для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений.

ISBN

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2018
© З.У.Колокольникова, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Раздел 1. Психолого-педагогические основания развивающего обучения	
Тема 1. Обучение и учение в образовательном процессе.....	5
Тема 2. Психологические основания теории учебной деятельности. Культурно-историческая теория и деятельностный подход в образовании.....	17
Тема 3. Теория понятийного мышления.....	23
Тема 4. Понятие возраста. Периодизация психического развития...	38
Раздел 2. Теория и образовательное пространство учебной деятельности	
Тема 5. Теория учебной деятельности	42
Тема 6. Моделирование в учебной деятельности школьников	52
Тема 7. Учебное действие оценки и контроля.....	55
Тема 8. Учебное сотрудничество. Младший школьник как субъект учебной деятельности.....	67
Тема 9. Образовательное пространство учебной деятельности.....	77
Тема 10. Учебная деятельность в подростковом возрасте	90
Тема 11. Компетентностный подход в современной школе.....	100
Раздел 3. Мониторинг в учебной деятельности. Диагностика и оценка учебных действий младшего школьника	
Тема 12. Мониторинг в системе развивающего обучения.....	105
Тема 13. Подходы к оценке качества знаний в системе развивающего обучения	113
Тема 14. Подходы к оценке сформированности основных психологических новообразований в младшем школьном и подростковом возрастах.....	117
Тема 15. Система проверочных работ в развивающем обучении....	128
Тема 16. Мониторинг учебных достижений школьников.....	134
Заключение	148
Глоссарий	149

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день в России официально утверждены две системы обучения: традиционная и развивающая.

Традиционная система обучения существует почти 400 лет. Она разработана крупнейшим чешским ученым и педагогом Яном Амосом Коменским, понятие «развивающее обучение» берет свое начало в работах И. Г. Песталоцци, А. Дистерверга, К. Д. Ушинского и других зарубежных и отечественных педагогов, однако подлинно научно-психологическое обоснование этой теории дано в трудах Л. С. Выготского.

В начале 30-х годов он обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка как на свою непосредственную основную цель. Дальнейшим развитием теории развивающего обучения занимались Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и другие. Так как, некоторые школы, а именно начальное звено перешли на обучение по технологии развивающего обучения, возникла потребность в таких учителях, которые бы могли работать по данной технологии. Именно поэтому будущим учителям, которые планируют работать по технологии развивающего обучения необходимо иметь систему представлений о теоретических основах развивающего обучения, об общих закономерностях психического развития ребенка в младшем школьном возрасте, теоретических основаниях и практики развивающего обучения, а также владеть основными понятиями, понимать структуру учебной деятельности и процесс овладения ей младшим школьником.

Данный курс лекций адресован студентам педагогических ВУЗов, изучающие технологию развивающего обучения, а также уже практикующих учителей, работающих как в системе развивающего обучения, так в классической школе. Ведь несмотря на то, в какой системе обучения работает учитель, будь то классика или развивающее обучение, обязательным результатом процесса обучения в начальной школе для школьника должно стать освоение ФГОС НОО.

Мы считаем, что использование современных методов, средств обучения применяемых в технологии развивающего обучения, может сделать преподавание в классической школе соответствующим новым тенденциям в начальном образовании детей.

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Тема 1. Обучение и учение в образовательном процессе

Вопросы:

1. Место системы Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова среди других систем развивающего образования

2. Общепедагогические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса

Проблема соотношения обучения и развития была и остается одной из стержневых проблем педагогики. На различных исторических этапах ее решение менялось, что обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок понимания сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением роли последнего в этом развитии.

Связь обучения и развития человека — одна из центральных проблем образования. При ее рассмотрении важно отметить, что: а) саморазвитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке; б) развитие, особенно личностное, продолжается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Л. И. Анцыферова выделила следующие общие характеристики развития: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения.

Говоря об основной цели любой системы образования — развитии личности обучающегося, следует, прежде всего, подчеркнуть одно из основных положений современной психологии, согласно которому обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека.

Признание главной роли обучения в развитии природных задатков содержалось уже в работах основоположника педагогики Я. А. Коменского. Эта идея в том или ином виде утверждалась многими педагогами и психологами на протяжении последующих столетий, вплоть до настоящего времени. В отечественной педагогике она нашла отражение в работах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и др.

Вместе с тем вопрос о характере соотношения и роли обучения и развития в социокультурном становлении личности остается весьма дискуссионным в теории и практике образования. С особой остротой он обсуждался в начале XX столетия, получив в науке ироничную трактовку как проблема «лошади и телеги». В общем виде речь шла о том, что должно идти в авангарде и вести за собой — обучение или развитие.

Выдвигались разные точки зрения по поводу решения этого вопроса. Как известно, в полемике, развернувшейся между Ж. Пиаже и Л. С. Выготским, приоритет в решении данной проблемы в отечественной науке прочно закрепился за автором культурно-исторической концепции развития психики. Л.С.Выготский обосновал решающую роль обучения и воспитания в развитии и становлении важнейших психологических структур и функций, в формировании личности. Согласно Л.С.Выготскому, «обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Это положение является кардинальным не только для отечественной педагогики и психологии, но и для принявшей его когнитивной психологии Дж. Брунера — одного из влиятельных направлений в США. Вместе с тем наиболее известные западные концепции детского развития до и после Л. С. Выготского описывали этот процесс с позиции естественно-научной парадигмы как переход от индивидуального существования к социальному. Для Л. С. Выготского процесс развития проходит путь от социального к индивидуальному: высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка.

Согласно Л. С. Выготскому, психическое развитие ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Движущей силой психического развития является обучение. Здесь четко устанавливается, что развитие и обучение — разные процессы. Процесс развития имеет внутренние законы самодвижения. Обучение есть необходимый момент в процессе развития ребенка. Обучение не тождественно развитию: оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения со взрослыми и сотрудничества со сверстниками. Проблема «обучение и развитие» стала центральной для Л. С. Выготского и его последователей на многие годы.

Основополагающая идея Л. С. Выготского состоит в том, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его и в то же время само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [1]. Это положение оказывается принципиальным для всей организации обучения, педагогики в целом.

Существенно отметить, что выделение обучения в качестве ведущего фактора в становлении личности ребенка не означает, что обучение полностью подчиняет логику его психического развития или (что еще опаснее) отрывается от нее. Обучение и развитие, по сути, есть две грани

одного общего процесса, каковым выступает процесс социокультурного становления личности.

Обучение и воспитание являются средствами организации процесса присвоения человеком общественного исторически выработанного опыта, индивидуальное воспроизведение которого характеризует психическое развитие. Воспитание и обучение (понимаемые как присвоение) есть необходимые и всеобщие формы осуществления развития. Поэтому развитие и обучение не могут выступать как два самостоятельных процесса, они соотносятся как содержание и форма единого процесса — социокультурного становления личности. Такой подход к проблеме снимает «параллелизм» в рассмотрении соотношения развития и обучения, который свойственен некоторым направлениям в психологии и педагогике [1].

В основу разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение о зонах актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР). Эти уровни психического развития были выделены Л.С. Выготским.

Л.С. Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития - это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Ученый считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребёнка. Зона ближайшего развития - следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. "Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С. Выготский, - когда оно идёт впереди развития". Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития - это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на ещё не созревшие функции, на ЗБР, - это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения.

ЗБР даёт представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребёнка. Определение актуального и потенциального уровней развития, а также ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития.

В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей. В отечественной и зарубежной психологии проводятся исследования с целью разработки методик, позволяющих качественно описать и количественно оценить ЗБР.

ЗБР может быть выявлена и при изучении личности ребёнка, а не только его познавательных процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий. Оптимальные условия для выявления ЗБР личности создаёт интеграция её в коллективе [4].

1) Проблема обучения и развития.

Проблема соотношения обучения и развития была и остается одной из стержневых проблем педагогики. На различных исторических этапах ее решение менялось, что обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок понимания сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением роли последнего в этом развитии.

Связь обучения и развития человека — одна из центральных проблем образования. При ее рассмотрении важно отметить, что: а) саморазвитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке; б) развитие, особенно личностное, продолжается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Л. И. Анцыферова выделила следующие общие характеристики развития: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения.

Говоря об основной цели любой системы образования — развитии личности обучающегося, следует, прежде всего, подчеркнуть одно из основных положений современной психологии, согласно которому обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека.

Признание главной роли обучения в развитии природных задатков содержалось уже в работах основоположника педагогики Я. А. Коменского. Эта идея в том или ином виде утверждалась многими педагогами и психологами на протяжении последующих столетий, вплоть до настоящего

времени. В отечественной педагогике она нашла отражение в работах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и др.

Вместе с тем вопрос о характере соотношения и роли обучения и развития в социокультурном становлении личности остается весьма дискуссионным в теории и практике образования. С особой остротой он обсуждался в начале XX столетия, получив в науке ироничную трактовку как проблема «лошади и телеги». В общем виде речь шла о том, что должно идти в авангарде и вести за собой — обучение или развитие.

Выдвигались разные точки зрения по поводу решения этого вопроса. Как известно, в полемике, развернувшейся между Ж. Пиаже и Л. С. Выготским, приоритет в решении данной проблемы в отечественной науке прочно закрепился за автором культурно-исторической концепции развития психики. Л. С. Выготский обосновал решающую роль обучения и воспитания в развитии и становлении важнейших психологических структур и функций, в формировании личности. Согласно Л. С. Выготскому, «обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Это положение является кардинальным не только для отечественной педагогики и психологии, но и для принявшей его когнитивной психологии Дж. Брунера — одного из влиятельных направлений в США. Вместе с тем наиболее известные западные концепции детского развития до и после Л. С. Выготского описывали этот процесс с позиции естественно-научной парадигмы как переход от индивидуального существования к социальному. Для Л. С. Выготского процесс развития проходит путь от социального к индивидуальному: высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка.

Согласно Л. С. Выготскому, психическое развитие ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Движущей силой психического развития является обучение. Здесь четко устанавливается, что развитие и обучение — разные процессы. Процесс развития имеет внутренние законы самодвижения. Обучение есть необходимый момент в процессе развития ребенка. Обучение не тождественно развитию: оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения со взрослыми и сотрудничества со сверстниками. Проблема «обучение и развитие» стала центральной для Л. С. Выготского и его последователей на многие годы.

Основополагающая идея Л. С. Выготского состоит в том, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие,

стимулирует его и в то же время само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [1]. Это положение оказывается принципиальным для всей организации обучения, педагогики в целом.

Существенно отметить, что выделение обучения в качестве ведущего фактора в становлении личности ребенка не означает, что обучение полностью подчиняет логику его психического развития или (что еще опаснее) отрывается от нее. Обучение и развитие, по сути, есть две грани одного общего процесса, каковым выступает процесс социокультурного становления личности.

Обучение и воспитание являются средствами организации процесса присвоения человеком общественного исторически выработанного опыта, индивидуальное воспроизведение которого характеризует психическое развитие. Воспитание и обучение (понимаемые как присвоение) есть необходимые и всеобщие формы осуществления развития. Поэтому развитие и обучение не могут выступать как два самостоятельных процесса, они соотносятся как содержание и форма единого процесса — социокультурного становления личности. Такой подход к проблеме снимает «параллелизм» в рассмотрении соотношения развития и обучения, который свойственен некоторым направлениям в психологии и педагогике [1].

2) Понятие «зона ближайшего развития».

В основу разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение о зонах актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР). Эти уровни психического развития были выделены Л.С. Выготским.

Л.С. Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития - это расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Ученый считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребёнка. Зона ближайшего развития - следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в

совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. "Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С. Выготский, - когда оно идёт впереди развития". Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития - это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на ещё не созревшие функции, на ЗБР, - это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения.

ЗБР даёт представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребёнка. Определение актуального и потенциального уровней развития, а также ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития.

В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей. В отечественной и зарубежной психологии проводятся исследования с целью разработки методик, позволяющих качественно описать и количественно оценить ЗБР.

ЗБР может быть выявлена и при изучении личности ребёнка, а не только его познавательных процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий. Оптимальные условия для выявления ЗБР личности создаёт интеграция её в коллективе [4].

3) Общая характеристика процессов учения и обучения.

Обучение: общая характеристика.

В педагогической психологии, педагогике, общей дидактике обязательно различаются две взаимосвязанные стороны образовательного процесса: обучающая, воспитывающая и обучающаяся, т.е. обучение (teaching), осуществляемое педагогом, и научение (learning) в самом широком смысле слова или, точнее, учение, осуществляемое учеником.

Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества. Отметим, что с позиции обучающегося часто фиксируется его способность к присвоению этого опыта в термине «обучаемость» и результат этого процесса в термине «обученность». Человек, занимающий позицию обучающего, — педагог. Деятельность обучения — это деятельность преподавателя, деятельность преподавания — педагогическая. При рассмотрении этой

деятельности возникает целый ряд психологических вопросов: что является содержанием обучения, как соотносятся программа обучения, его содержание и методы; как в обучении реализуется его основная цель — развитие личности обучающегося, как объединяются развитие, обучение, воспитание. Согласно Л.С. Выготскому, психологическая проблема состоит в установлении внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения этой структуры вместе с методами школьного обучения.

Содержание и программа обучения.

Исходными для ответа на поставленные вопросы являются следующие положения, сформулированные В.В. Давыдовым:

— учебно-воспитательный процесс... осуществляется на основе усвоения... содержания системы учебных предметов;

— каждый учебный предмет представляет собой своеобразную проекцию той или иной «высокой» формы общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) в плоскость усвоения;

— стержнем учебного предмета служит его программа, т.е. систематическое и иерархическое описание тех знаний и умений, которые подлежат усвоению;

— программа, фиксирующая содержание учебного предмета, определяет... методы преподавания, характер дидактических пособий, сроки обучения..., проектирует тот тип мышления, который формируется у школьников при усвоении ими предлагаемого материала;

— содержание учебных предметов необходимо разрабатывать в соответствии с особенностями и структурой учебной деятельности.

Учение: общая характеристика.

Самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли), является научение. Научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого (транслируемого) ему общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта определяется как учение. Однако большинство исследователей этой проблемы (Й. Лингарт, И.И. Ильясков, и др.) используют понятие учения как наиболее общее для анализа и интерпретации формирования индивидуального опыта не только у человека, но и у животных. «Учение, как одна из форм деятельности организмов, по своему существу едино, но эволюционно оно разрозненно и на различных ступенях эволюции имеет различные качественные особенности», — отмечает Й. Лингарт.

Аспекты рассмотрения.

Проблема учения является междисциплинарной; соответственно оно может рассматриваться с разных позиций, Й. Лингарт намечает следующие

девять аспектов (позиций) рассмотрения, которые могут быть при некоторой спорности их разграничения определены следующим образом.

С позиции биологии учение представляет собой адаптационный процесс, где рассматриваются наследственность, среда, приспособление, регуляция (непосредственная, генетически обусловленная и «косвенная» от окружающей среды).

С позиции физиологии учение рассматривается в плане нейрогуморальных механизмов выработки условных рефлексов, закономерностей высшей нервной деятельности (концентрации и иррадиации возбуждения и торможения, положительной и отрицательной индукции, доминанты), аналитико-синтетической деятельности мозга.

С позиции психологии учение рассматривается как активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития. Учение проявляется и ведет к дальнейшим системным изменениям поведения человека. Особое значение с этой позиции придается информационной функции знаково-символических структур, смыслообразованию, изменениям в познавательных и мотивационных структурах.

С позиции социологии учение рассматривается как фактор социализации, как условие связи индивидуального и общественного сознания. С этой позиции рассматриваются различные формы социального управления образовательными системами, в которых осуществляется учение.

С позиции аксиологии, этики учение рассматривается как процесс ценностного формирования и самоопределения, интернализации общественных норм, правил, ценностей.

С позиции кибернетики учение может рассматриваться как информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных связей, выработкой и изменением стратегий, программ и алгоритмов.

С позиции философии (в гносеологическом плане) учение представляет собой специфическую форму познания. В учении возникают и решаются противоречия между объективным и субъективным, формой и содержанием и т.д. С логической точки зрения учение рассматривается как основа формирования логического мышления, выработки обобщенных алгоритмов. Логическое упорядочение учебного материала, оптимизация организации процесса — суть логического рассмотрения учения.

С педагогической позиции учение рассматривается в таком контексте, «где воспитание и обучение представляют собой систему целенаправленных, желательных с точки зрения потребностей общества условий, долженствующих обеспечить наиболее эффективную передачу общественного опыта». Отмечается также важность учета дезадаптивного поведения и использование психотерапии. Педагогическая психология рассматривает учение, прежде всего с позиций психологии и педагогики, но учитывает и социологическую, и кибернетическую, и философскую, и логическую позиции.

Многосторонность определения учения.

Проведенный И. И. Ильясом системный последовательный анализ основных концепций учения для выявления особенностей его структурной организации и ее отличий в разных концепциях в то же время вскрыл и все многообразие самой интерпретации этого процесса, что, прежде всего, обуславливается различиями общепсихологического подхода и авторских трактовок. Согласно И. И. Ильяс, учение рассматривается как:

1) приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я. А. Коменский);

2) усвоение знаний, умений и развитие — совершенствование общих познавательных процессов (И. Герbart);

3) приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (А. Дистервег), при этом А. Дистервег различал учение и развитие;

4) активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений — возникновением проблемной ситуации (Дж. Дьюи);

5) активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений (В. Лай);

6) получение знания и решение проблем (К. Д. Ушинский);

7) активный процесс внутренней самодеятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П. Ф. Каптерев);

8) изменение поведения, изменение внешних реакций на изменяющиеся стимулы по схеме «стимул — реакция» (Дж. Уотсон) и по схеме «ситуация — ответная реакция» с обязательным подкреплением (Э. Торндайк, Б. Скиннер, К. Халл); приобретение новых планов, когнитивных карт поведения в проблемных ситуациях по формуле «стимул — промежуточная переменная (образ, карта, план) — реакция» (Э. Толмен);

9) усвоение значения, т.е. приобретение способности вызывать некоторыми раздражителями (прежде всего речевыми знаками) те же реакции, что и при объекте-раздражителе, а также усвоение инструментальных реакций (Ч. Осгуд);

10) переструктурирование прежних структур опыта, где две фазы — образование (впервые) новых форм деятельности (успех) и сохранение и воспроизведение возникших новых форм деятельности (память) (К. Коффка);

11) разные виды приобретения опыта по трем основаниям: постепенность—скачок; осознанность—неосознанность; осознание явных и неявных связей (Ж. Пиаже);

12) изменение содержания отражения объектов действительности в трех формах, существующих у человека: внешне-двигательной, чувственно-образной и символической (Д. Брунер);

13) регулируемый процесс получения кодирования, хранения и использования информации (Р. Гэгни);

14) вид деятельности, в которой субъект в данной ситуации изменяется под влиянием внешних условий и в зависимости от результатов собственной деятельности, строит свое поведение и свои психические процессы так, чтобы понизить новой информацией степень своей неуверенности и найти правильный ответ или адекватное правило поведения (Й. Лингарт).

В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков (тогда как развитие — приобретение способностей, новых качеств). П. Я. Гальперин определяет учение как усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий. По Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову, учение представляет собой специфический вид учебной деятельности, а по теории А. Н. Леонтьева учение (наряду с игрой и трудом) — тип ведущей деятельности, которая не только занимает большой период времени (часто до 15—16 лет), но и в русле которой формируется сама личность ученика, его интеллект, частные виды деятельности. Учение рассматривается как полимотивированная и полиосмысленная деятельность [2].

4) Характеристика теорий учения.

Существуют различные теории учения, согласно одним из которых в процессах учения и научения действует единый механизм обучения (как у человека, так и у животных), согласно другим — учение и научение имеют различные механизмы.

В западном и российском образовании сложились две основные теории учения: ассоциативно-рефлекторная и деятельностьная.

Ассоциативно-рефлекторная теория учения имеет большую историю. Представление об ассоциативном характере психической жизни человека возникло еще в Античности, четко оформилось в XVII—XVIII вв. и до сих пор сохраняет свое научно-практическое значение. Предполагается, что организм обладает особой способностью запечатлевать, сохранять и воспроизводить ранее испытанные воздействия, что позволяет человеку устанавливать и воспроизводить связи между отдельными событиями своей жизни — близкими по времени, пространству, в чем-то сходными или различными. Эти связи и были названы ассоциациями. Благодаря им в сознании и в поступках человека возможны закономерные переходы от одного события к другому. Ассоциации тем самым могут считаться основой памяти человека и его обучаемости. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории учения, человек приобретает те или иные понятия, опираясь на их сенсорные компоненты, на сравнение единичных представлений, на обозначение и выделение в последних с помощью слов некоторых общих свойств, а также на ряд упражнений.

Деятельностная теория учения опирается на два понятия: «действие», предполагающее преобразование субъектом того или иного объекта, и «задача», включающая в себя цель, представленную в конкретных условиях своего достижения. Решение задачи состоит в поиске учащимся того

действия, с помощью которого можно преобразовать условия задачи для достижения требуемой цели.

Некоторые элементы деятельностного подхода к теории учения обнаруживаются в когнитивных теориях обучения и в теории социального научения, разрабатываемых американскими специалистами. Особый вклад в данную схему учения внесли бихевиористы. Американский психолог и педагог Э. Торндайк ввел в нее в качестве первого звена проблемную ситуацию, выход из которой сопровождается пробами и ошибками, приводящими к случайному успеху. Скиннер выявил особую роль подкрепления правильной реакции, что предполагает «конструирование» выхода из ситуации и обязательность правильного ответа (в этом заключалось одно из оснований «программированного обучения») [6].

5) Отличие учения от обучения в деятельностном подходе.

Основная особенность деятельностного метода заключается в деятельности обучающихся. Дети «открывают» знания сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель лишь направляет эту деятельность и подводит итог, давая точную формулировку установленных алгоритмов действия. Таким образом полученные знания приобретают личностную значимость и становятся интересными не с внешней стороны, а по сути.

Деятельностный подход – это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом.

Под деятельностным подходом понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе.

Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом – быть хозяином своей деятельности: ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты.

Суть деятельностного подхода в обучении состоит в направлении «всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества».

Принцип деятельности в процессе обучения по развивающей системе выделяет ученика как деятеля в образовательном процессе, а учителю отводится роль организатора и управленца этого процесса. Позиция учителя состоит в том, чтобы не быть истиной в последней инстанции. Он на своем примере может и должен показывать ученикам, что невозможно знать все, но можно и должно узнавать, вместе с учениками определять, где и как найти правильный ответ, нужную информацию. При таком подходе у каждого ребенка будет право на ошибку и возможность ее осознать и исправить или даже избежать ее. Задача учителя – создавать для каждого ситуацию успеха, не оставляя места для скуки и страха ошибиться – того, что тормозит

развитие. «Среди многих боковых тропинок, сокращающих дорогу к знанию, нам нужнее всего одна, которая бы научила нас искусству приобретать знания с затруднениями» — сказал когда-то Ж.-Ж. Руссо[6].

Список использованных источников:

1. Ситаров, В. А. Дидактика / (5.1. Развивающее обучение в образовательном процессе). - 2004. -368с. [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <http://www.studfiles.ru/preview/4518556/page:23/>
2. Педагогическая психология. Учебник / Двустороннее единство обучения — учения в образовательном процессе. - 2017. [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <http://works.doklad.ru/view/f6VV9QTIGE8/17.html>
3. Сообщество «Проектный колледж 1314» / Система Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. – 2017. [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <http://1314.ru/node/1666>
4. Топ-школа. Сущность деятельностного подхода в образовании. – 2015 [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <http://xn----8sb3aemcew1d.xn--plai/sushhnost-deyatelnostnogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse/>
5. Милорадова, Н. Г PSYERA. Гуманитарно-правовой портал / Теория учения. – 2017 [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <https://psyera.ru/4303/teorii-ucheniya>

Тема 2. Психологические основания теории учебной деятельности. Культурно-историческая теория и деятельностный подход в образовании

Вопросы:

1. Человеческое действие как единица развития
2. Методы и технологии исследовательской и диагностической деятельности в культурно-историческом и деятельностном подходах

Известно, что типология ведущих деятельностей была основой гипотезы Д. Б. Эльконина о периодичности процесса детского развития. Согласно Д. Б. Эльконину, именно действие является формой отношения «ребенок — общество». Из дальнейших работ Д. Б. Эльконина становится понятно, что это так называемое совокупное действие. Именно совокупное действие необходимо «поворачивается», последовательно проявляется двумя своими редуциями. И тогда именно человеческое совокупное действие есть единица развития, единица не поведения, а именно развития — то, что развертывается, и то, что является движущей силой развертывания.

Периодизация, предложенная Д. Б. Эльconiным, требует, чтобы картина действия содержала основания ритмичной повторяемости, некой незавершенности и незавершимости, требующей перманентного воссоздания полноты действия. Искомое действие должно принципиально отличаться от

тех, что могут быть усвоены, построены, сформированы, как бы «выучены» раз и навсегда. Оно не может представляться готовым ресурсом, а должно выступить как всегда требующее осуществления заново. Подобная организованность должна быть представлена именно как целостное действие, акт.

Понятно, что натурой и оригиналом для искомой картины не может быть так называемое предметное действие, хотя именно его строение положено в основу деятельностной теории, — не может быть потому, что согласно гипотезе о периодизации оно является лишь одной из редуций (сторон) единицы развития. «Прорисовывание» образа искомого действия может опираться на культурные прототипы ситуаций, требующих действия, и прототипы самого действия. Действие — это, в первую очередь, культурно-исторический, а не психологический феномен. Поэтому психологическое мышление необходимо имеет в виду, допускает, но часто не эксплицирует социокультурные образцы и образы того, что есть действие (например, образы отрезка трудового процесса). Очень похоже, что та картина трудового акта, которая служила «точкой отсчета» для деятельностной психологии, задавалась реалиями труда второй промышленной революции последней трети XIX в. Именно здесь содержался социокультурный прообраз того, что было названо «внешним, предметным действием». Эта картина очень проста: происходит преобразование вещи из одного состояния в другое (или одной вещи в другую), диктуемое определенными условиями и осуществляемое определенными средствами (определенным способом).

Психологизация подобного действия связана с полаганием условий и способа включения человека в трудовой акт и, соответственно, с вопросами о формах представленности ему самого процесса и его результата. Это вопрос о мотивах и смыслах выполнения действия, вопрос об отношении средств и результата, наконец, вопрос об освоении самого способа действия. В ответах на эти вопросы само исходное представление о действии (трудо­вом акте) могло измениться до неузнаваемости. Однако оставался неизменным один существенный акцент: действие завершается вещным результатом, который существует объективно. Все связи мотивов, целей, способов и условий тяготеют именно к результату и осмыслены в отношении именно него. Сколь угодно развернутая и изо­щренная «ориентировочная часть» действия не самостоятельна, а подчинена необходимости выполнения, т. е. достижения результата. Нацеленность и результативность — это «действенное в действии».

Достижение, результативность являются экзистенциально и психологически осмысленными, т. е. не отчужденными и не вынужденными лишь постольку, поскольку они суть удовлетворение потребности самого деятеля. Ядерная ситуация поведения, характеризующая возникновение и место действия-достижения, — это «промежуток», разрыв между потребностью и ее предметом. Соответственно, основное событие человеческого поведения — это «встреча потребности с предметом» (А. Н.

Леонтьев), опредмечивание потребности. Именно эта встреча и опосредствуется специальными нейтральными раздражителями у животных и многообразными формами сознания у человека. Опосредствование совершается и завершается относительно ситуации разрыва потребности и ее предмета.

Конечно же, приведенный образ того, что такое действие и задающая его ситуация, значительно упрощены. В экспериментальных исследованиях, публикациях и дневниках самого А. Н. Леонтьева и его последователей явлена значительно более сложная и богатая картина реальности действия. Однако я преднамеренно упростил эту картину. Ведь может оказаться, что описания и обобщения реалий действия на самом деле относятся к разным культурным практикам и, более того — к разным схемам действия, а следовательно, к разным моделям порождения субъектности. Уже само познавательно-преобразующее, так называемое субъект - объектное отношение, в котором преобразование вещи обобщено до преобразования и усмотрения сущности вещи, и связанное с ним представление об уподоблении логике предмета имеет в виду иную ситуацию, чем разделенность потребности и предмета. Следовательно, в основе такой ситуации находится не парадигма действия-достижения, а нечто совсем иное — в уподоблении логике предмета результативность и целестремительность оказываются иначе положенными.

Теория деятельности содержит элементы нескольких моделей действия и субъекта действия. "...В поисках картины и схемы того действия, которое может быть понято как единица развития, целесообразно представить несколько теоретических положений и исследовательских фрагментов, выполненных в русле деятельностного подхода и предполагающих иные, чем достижение схемы и культурные прототипы, реальности действия. Три фрагмента взяты из исследований Д. Б. Эльконина, а четвертый — из исследования А. В. Запорожца и М. И. Лисиной.

1. Игра, по Д. Б. Эльконину, «...есть та деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением ³⁸ на основе ориентировочной деятельности. Подчеркиваем: Не какая-то конкретная форма поведения... а быстрое и точное психическое управление любой из них». Д. Б. Эльконин полностью принимал трактовку П. Я. Гальпериним психики как ориентировки в плане (поле) образа (приведенный отрывок идет сразу после цитаты из книги П. Я. Гальперина «Введение в психологию»). Суть игры состоит в пробе построения образа поля возможных действий, следовательно, именно этот образ является ее продуктом.

В детской сюжетно-ролевой игре осуществляется моделирование социальных отношений взрослых. К слову «моделирование», когда оно употребляется Даниилом Борисовичем, надо отнести очень внимательно. Это не копирование, не «отпечатывание» на себе, а экстрагирование, выпячивание и вынесение на первый план, как бы обнажение и удерживание того, что само по себе закрыто, «зашумлено» иными обстоятельствами.

Описание Д. Б. Элькониным развития игры в онтогенезе ясно об этом свидетельствует. А раз так, то моделирование — это воссоздание, «собой построение» и удерживание образов людской взаимности. И опять — образов и образцов, т. е. идеальных форм.

Существенно, что, по Д. Б. Эльконину, ролевая игра — историческое образование. Она возникает в момент перехода к другому типу труда, при котором становится невозможной передача детям образцов действий, т. е. игра возникает на месте промежутка, разрыва между жизнью ребенка и идеальными формами жизни. Вроде, самое время и место говорить о «потребности» в идеальной форме (образе, образце). При этом можно найти множество примеров человеческого поведения, подходящих под это определение (например, случаи религиозного отношения). И вместе с тем эта потребность какая-то странная. Остается непонятным, что и почему жизненно требуется (необходимо), т. е. что «делает» идеальная форма такого, что вне этого ее действия невозможно течение жизни. Или же надо как-то по-другому полагать само течение жизни, но в любом случае так, чтобы идея имела витально и телесно необходимую функцию. В противном случае получится лишь беллетристика и сочинительство.

2. В известной работе о развитии предметных действий в раннем детстве Д. Б. Эльконин полемизирует с представлением об уподоблении логике предмета, понятием как приспособление органа к физическим свойствам вещи. Опираясь на наблюдения, Д. Б. Эльконин утверждает, что ребенок строит образ действия, т. е. пытается освоить образец, соответствовать ему именно в пробах построения образа. При этом сами попытки образцового действия двойственны: это и собственно действия, и обращения ко взрослому, причем обращения не столько по ходу и в связи с действием, сколько обращения самим действием. Собственное действие представляется и адресуется взрослому как предмет подтверждения и утверждения. Двойственность действия — очень важная характеристика. Преобразование предметов и достижение результатов перестают выступать как самодовлеющая данность. Обращенность действия — это указание на то, что действие нечто, значит, относится к чему-то иному. Его значением является другое, образцовое действие — идеальная форма.

3. Широко известно понимание Д. Б. Элькониным учебной деятельности и ее ядра — учебной задачи. Два аспекта отличают учебную задачу от конкретно-практической и, соответственно, учебное действие от «практического», т. е. результативного. Во-первых, учебное действие направлено не на преобразование вещи, а на «самопреобразование». Ученическое, а шире — образовательное достижение рассматривается как собственное продвижение, преодоление старых схем и открытие в себе новых возможностей, а не как локальное и самодостаточное построение чего-либо. Во-вторых, действие, в котором оформляется (удерживается) собственный рост, предполагает освоение, выделение и отделение общего

способа действия. Общий способ и есть то, что преобразуется в учебной деятельности, т. е. то, в чем и за счет чего реализуется самостроительство.

В положениях об учебной деятельности предположено и допущено, что преобразуемая предметность вовсе не является единственным и самодовлеющим вектором выполнения действия. Она необходима в качестве опоры самоизменения и опоры отделения схемы действия. В действии строится и удерживается субъективация продвижения человека — чувствуемое и сознаваемое самоизменение.

В приведенных фрагментах из работ Д. Б. Эльконина искомая реальность действия выступает тройко:

- 1) как воссоздание и удерживание идеальной формы посредством ее моделирования;
- 2) как обращение, т. е. представление и жест;
- 3) как субъективация продвижения — чувствуемое и осознаваемое самоизменение.

Пока еще предварительно можно отметить резкое изменение акцентов в полагании реальности действия. Она в большей степени содержит допущение преобразования себя и других в опоре на вещи, нежели преобразования самих вещей. И в игре, и в становлении предметных действий, и в учебной деятельности ребенок действует с собой и самим собой. Его наличная психосоматическая реальность есть первый «объект», претерпевающий действие.

Последние замечания могут показаться тривиальными. Все создатели теории деятельности говорили об изменении субъекта и строили соответствующие экспериментальные исследования. При этом они понимали, что действие с человеком не может быть прямым, и вводили категорию «предметности». Однако «действие», которое было схвачено в экспериментах, и «действие», которое подразумевалось в размышлении о деятельности «вообще», оказывались разными действиями, имели разные функции и описания (картины).

4. Субъективная «ткань» действия стала специальным исследуемым предметом в работах А. В. Запорожца. По мысли А. В. Запорожца, условием возникновения произвольности является превращение движения из неоощаемого в оощаемое. Это превращение, по А. В. Запорожцу, связано с развитием интероцептивной (а не экстероцептивной) чувствительности. Дело в том, что в действии оощается не только внешний мир, но и само действие, и это чувство себя (в буквальном смысле слова) является условием возможности действия.

Интересна и показательна сама форма эксперимента, в котором А. В. Запорожец и М. И. Лисина изучали переход от неоощаемости к оощаемости вегетативных (вазомоторных) реакций — возникновение оощения себя.

В тех случаях, где был получен эффект оощения вазомоторных реакций и их произвольной регуляции, течение этих реакций как бы

выносилось на своеобразный «экран»: либо испытуемый видел их динамику (видел свою плетизмограмму), либо эта динамика кодировалась через динамику тактильных ощущений (нажатие на руку) или через звуковые изменения. Экран работал как отражатель и усилитель неощущаемого. И в той мере, в какой он так работал, внутреннее движение ощущалось, «переживалось» [1].

Таким образом, единицей анализа в деятельностном подходе выступает предметное действие в единстве его сторон — смысловой и операционально-технической. «На поверхности» реальной жизни ребенка, подростка, юноши действие предстает преимущественно одной из сторон, и в этом смысле оно оказывается редуцированным и обращенным то к «миру людей», то к «миру вещей». Преимущественная направленность действий человека то к социальной и психологической реальности, то к предметной реальности позволяет рассматривать два типа действий, обозначенные нами, соответственно, как действия-переживания и как действия-распредмечивания.

Смысл действия-переживания — самоощущение, самосознание, возникающее в результате «примеривания» того или иного образа поведения. Операционально-техническая сторона — анимация образца — роли и сюжета в игре, предметности поведения в проектной деятельности.

Действие-переживание опосредствуется первичными (в терминологии Д. Б. Эльконина) знаками. Это знаки, значение которых — другой человек в его определенной роли, функции.

Расхождение смысловой и операциональной сторон действия-переживания, симптомом которого становится «святое недовольство», создает условия для явления субъектности (в понимании М. К. Мамардашвили, В. П. Зинченко и Б. Д. Эльконина). Субъектность, возникающая в действии-переживании, — это порождение нового опыта сознания.

Смысл действия-распредмечивания — раскрытие содержания способа действия в той или иной сфере человеческой культуры. Операционально-техническая сторона — преобразование культурных предметов и их заместителей (учебных моделей и других «муляжей» и «проекций»).

Действие-распредмечивание опосредствуется вторичными знаками, значение которых — нормы, каноны, алгоритмы деятельности, принятые в человеческой культуре.

Расхождение смысловой и операциональной сторон действия-распредмечивания также создает условия для явления субъектности. Субъектность, возникающая в действии-распредмечивании, — это порождение нового обобщенного способа, нового опыта рефлексивного мышления [2].

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Что значит человеческая единица развития?

2. Фрагменты, выполненные в русле деятельностного подхода?
3. Смыслы действия-переживания и смысла действия-распредмечивания?

Список используемых источников:

1. Эльконин, Д. Б. Ритм развития в периодизации / «Действие как единица развития Д.Б. Эльконин». – 2017 [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <http://www.studfiles.ru/preview/3846084/http://www.studfiles.ru/preview/3846084/>
2. Психологическая реальность субъектного действия / Культурно-историческая психология. И. В Жуланова, А. М. Медведев. - 2011. № 1. С. 63–71. [Электронный ресурс], 2017 дата доступа http://psyjournals.ru/kip/2011/n1/39644_full.shtml

Тема 3. Теория понятийного мышления

Вопросы:

1. Типы мышления
2. Виды обобщения.
3. Общие способы действия и понятия как основное содержание

Давайте рассмотрим вопрос о мышлении. Для начала нам нужно разобраться с понятием *мышление*. Немов Р.С. пишет, что «мышление — это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом мышления может выступить *понятие* — обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях». Ещё он рассматривает мышление как «особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера». Теперь давайте рассмотрим, какие виды мышления он выделяет: «На рис. 51 представлены основные виды мышления. Рассмотрим их подробнее.



Рис. 51. Основные виды мышления у человека.

Теоретическое понятийное мышление — это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаключениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением.

Таким мышлением пользуются работники литературы, искусства, вообще люди творческого труда, имеющие дело с образами. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, чтобы человек в результате манипулирования ими смог непосредственно усмотреть решение интересующей его задачи.

Оба рассмотренных вида мышления — теоретическое понятийное и теоретическое образное — в действительности, как правило, сосуществуют. Они неплохо дополняют друг друга, раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия.

Теоретическое понятийное мышление дает хотя и абстрактное, но вместе с тем наиболее точное, обобщенное отражение действительности. Теоретическое образное мышление позволяет получить конкретное субъективное ее восприятие, которое не менее реально, чем объективно-понятийное. Без того или другого вида мышления наше восприятие действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на деле.

Отличительная особенность следующего вида мышления — *наглядно-образного* — состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей

действительности и без него совершаться не может. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти (в отличие от этого образы для теоретического образного мышления извлекаются из долговременной памяти и затем преобразуются).

Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а у взрослых — среди людей, занятых практической работой. Этот вид мышления достаточно развит у всех людей, кому часто приходится принимать решение о предметах своей деятельности, только наблюдая за ними, но непосредственно их не касаясь.

Последний из обозначенных на схеме видов мышления — это *наглядно-действенное*. Его особенность заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта.

Заметим, что перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное. С одной стороны, за такими рассуждениями лежит реальный смысл, так как понятийное и теоретическое мышление в филогенезе и онтогенезе действительно появляются позднее, чем, скажем, практическое и образное. Но, с другой стороны, каждый из четырех названных видов мышления сам по себе может развиваться относительно независимо от остальных и достигать такой высоты, что заведомо превзойдет филогенетически более позднюю, но онтогенетически менее развитую форму.

Например, у высококвалифицированных рабочих наглядно-действенное мышление может быть гораздо более развитым, чем понятийное у размышляющего на теоретические темы студента. Наглядно-образное мышление художника может быть более совершенным, чем словесно-логическое у посредственного ученого. Эту мысль хорошо подметил Б. М. Теплов. Разница между теоретическим и практическим видами мышления, по мнению Б. М. Теплова, состоит лишь в том, что «они по-разному связаны с практикой... Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач..., тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей». И теоретическое, и практическое мышление в конечном счете связаны с практикой, но в случае практического мышления эта связь имеет более прямой, непосредственный характер. Практический ум, как правило, на

каждом шагу нацелен на решение практической задачи, и его выводы непосредственно проверяются практикой здесь и теперь. Теоретический же ум выступает как опосредствованный: он проверяется на практике лишь в конечных результатах его работы.

Все перечисленные виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от ее характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. По этому основанию они все и различаются. По степени своей сложности, по требованиям, которые они предъявляют к интеллектуальным и другим способностям человека, все названные виды мышления не уступают друг другу.

Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, в структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Сравнение вскрывает тождество и различие вещей. Результатом сравнения, кроме того, может стать классификация. Нередко она выступает как первичная форма теоретического и практического познания. Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза.

Анализ — это расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением.

Синтез — есть построение целого из аналитически заданных частей. Анализ и синтез обычно осуществляются вместе, способствуют более глубокому познанию действительности. «Анализ и синтез, — писал С. Л. Рубинштейн, — «общие знаменатели» всего познавательного процесса. Они относятся не только к отвлеченному мышлению, но и к чувственному познанию и восприятию.

В плане чувственного познания анализ выражается в выделении какого-нибудь чувственного свойства объекта, до того должным образом не выделявшегося. Познавательное значение анализа связано с тем, что он вычленяет и «подчеркивает», выделяет существенное». Теоретический, практический, образный и абстрактный интеллект в своем формировании связан с совершенствованием операций мышления, прежде всего анализа, синтеза и обобщения.

Абстракция — это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют. Абстрагирование выполняется для более тщательного их изучения и, как правило, на основе предварительно произведенного анализа и синтеза.

Результатом всех этих операций нередко выступает формирование понятий.

Абстрагированными могут стать не только свойства, но и действия, в частности способы решения задач. Их использование и перенос в другие

условия возможны лишь тогда, когда выделенный способ решения осознан и осмыслен безотносительно к конкретной задаче.

Обобщение выступает как соединение существенного (абстрагирование) и связывание его с классом предметов и явлений. Понятие становится одной из форм мысленного обобщения.

Конкретизация выступает как операция, обратная обобщению. Она проявляется, например, в том, что из общего определения — понятия — выводится суждение о принадлежности единичных вещей и явлений определенному классу.

Кроме рассмотренных видов и операций, имеются еще и процессы мышления. К ним относятся суждение, умозаключение, определение понятий, индукция, дедукция.

Суждение — это высказывание, содержащее определенную мысль. *Умозаключение* представляет собой серию логически связанных высказываний, из которых выводится новое знание.

Определение — понятий рассматривается как система суждений о некотором классе предметов (явлений), выделяющая наиболее общие их признаки.

Индукция и *дедукция* — это способы производства умозаключений, отражающие направленность мысли от частного к общему или наоборот. Индукция предполагает вывод частного суждения из общего, а дедукция — вывод общего суждения из частных.

Хотя логические операции органически входят в состав мышления, оно не всегда выступает как процесс, в котором действуют только логика и разум. В процесс мышления зачастую вмешиваются, изменяя его, *эмоции*. Вот что по этому поводу писал Рубинштейн: «Подчиняясь деспотическому господству слепого чувства, мысль начинает порой регулироваться стремлением к соответствию с субъективным чувством, а не с объективной реальностью..., следует «принципу удовольствия» вопреки «принципу реальности»... Эмоциональное мышление с более или менее страстной предвзятостью подбирает доводы, говорящие в пользу желанного решения» [1, с. 275].

Л. С. Выготский и А. Р. Лурия экспериментально обосновали положение, согласно которому типы (или уровни) речевого мышления характеризуются *видами обобщений*, которые фиксируются в слове. Иными словами, о типе мышления человека можно судить по структуре функционирующих в его речи значений. Тогда этапы развития значений (и в социогенезе, и в онтогенезе) дают название формам мышления: *синкретическое, комплексное и понятийное мышление*. Виды обобщений отличаются друг от друга:

- 1) по существенности выделяемого признака;
- 2) устойчивости признака;
- 3) абстрактности признака;
- 4) осознанности признака;

5) вербализуемости признака.

1. Самое примитивное обобщение – **синкрет** (синкретическое объединение) оно заключается в группировке предметов на основе случайного признака (объективного или субъективного). Так, совпадение предметов во времени и/или пространстве может стать основанием (особенно для ребенка) к применению единого названия. "Бяка" – так говорит ребенок о самых разных предметах, которые не имеют ничего общего, кроме того, что все они вызывают его неудовольствие. "Пассажиры автобуса № 5" – говорим мы о тех, кто и сейчас едет в этом автобусе, и вообще каждый день ездит на нем на работу, и, может быть, когда-нибудь поедет. Синкрет всегда эгоцентричен, т.е. фиксирует не объективное положение вещей, а их отношение к носителю значения.

2. Более сложным (и генетически более поздним образованием) является **комплекс** (комплексное обобщение). Слово "кря" может означать в детской речи (и мышлении) и утку ("крякает"), и плавающих птиц других видов ("плавают, как утка"), и любые жидкости (сходство с поверхностью воды, по которой плавают утка), и большую блестящую пуговицу (похожа на озеро, где плавала утка, – круглая и блестящая) и т.д. Главным принципом, по которому обобщаются предметы и явления в комплекс, является непостоянство основания (критерия), его неустойчивость и несущественность. Л. С. Выготский выделил комплексы **ценные, ядерные, диффузные** и **коллекционные**. Каждый член комплекса всегда имеет сходство хотя бы по одному признаку с другим членом, но если исключить несколько членов из этого ряда, то, не зная истории формирования комплекса, невозможно понять, почему все эти предметы называются одинаково (в нашем примере: почему пуговица – это "кря"?). В основе комплексов лежит эмпирический опыт субъекта, и мы часто пользуемся такими обобщениями, когда решаем жизненные задачи на "уровне здравого смысла". Например, называя своего знакомого Васю "жадиной", мы основываемся на ряде наблюдений над его поведением, игнорируя мотивы, стоящие за тем, что он поступал так, а не иначе.

По мнению О. К. Тихомирова, **классификация видов мышления в современной психологии также является комплексом**, поскольку используются разные основания (учтем это при изучении данной темы), аналогично тому, как "объединяются" вещи в чемодане, когда мы собираемся в дорогу. Попробуйте дать определение словам "хорошие люди", "счастье", "жизнь", и вы увидите, что чаще всего в результате получаются комплексы. Если вы вспомнили понятие "жизнь", которое вы изучали в школе на уроках биологии ("жизнь как способ существования белковых тел"), то вряд ли вы сочтете его подходящим для понимания таких выражений, как "жизнь прожить – не поле перейти", "я мечтаю о красивой жизни", "образ жизни современного человека". Может быть, для решения нашей задачи больше подойдет определение жизни, основанное на ее ценности, которое в 1927 г. предложил А. А. Ухтомский: "Жизнь – асимметрия с постоянным

колебанием на острие меча, удерживающаяся более или менее в равновесии лишь при устремлении, при постоянном движении"?

3. Высшим (самым социализированным и генетически позднейшим) согласно этой классификации является *мышление в понятиях*. В обобщениях, построенных по понятийному типу, дифференцируются видовые и родовые признаки, т.е. фиксируются логические отношения между классом объектов и его представителем. Признак понятия является *устойчивым* (должен присутствовать во всех объектах), *абстрактным* (хотя уровень абстрактности может быть разным – сравните математические понятия "перпендикуляр" и "линия") и *существенным*. Понятия легко поддаются словесным определениям и являются осознанными. Если на вопрос: "Что такое трамвай?", вы отвечаете: "Трамвай – это вид наземного общественного транспорта, движущийся по рельсам и приводимый в движение за счет электрической энергии", то это понятийное представление реальности. А ответ: "Трамвай – это то, на чем ездят", свидетельствует о комплексном функциональном обобщении. Владея понятием, мы оказываемся способными четко и однозначно структурировать знания о мире и транслировать свои мысли (общаться с людьми устно и письменно). В случае если наш собеседник (читатель) также работает в понятийной системе, то мысль будет понята им правильно (обратите внимание на значение слова "правильно", т.е. по правилам понятийного мышления).

Функциональные обобщения отражают опыт деятельности и вполне адекватны для решения практических задач, но они могут оказаться недостаточными для ситуаций, требующих более глубоких различий и не встречавшихся субъекту ранее. Так, пользуясь функциональным определением, легко можно перепутать трамвай и троллейбус, трамвай и поезд метро. Именно это и происходит с ребенком, если он знает только слово "трамвай". Однако когда он овладевает значением всей подсистемы понятий, относящихся к общественному транспорту, он приобретает устойчивое универсальное (идентичное с другими людьми) средство анализа и осознания этой части окружающего мира.

Л. С. Выготским была специально изучена проблема взаимоотношений понятий научных и понятий житейских и показано, как они "прорастают друг в друга", образуя сложные, многоуровневые системы значений, которые и образуют содержательное пространство нашего мышления. Чтобы лучше понять это, остановимся еще на одной форме обобщений, которая является переходной от комплексов к понятиям и называется *псевдопонятием*.

Интересной особенностью псевдопонятия является практически полное в условиях обыденной жизни и общения совпадение круга объектов (*денотатов*), относящихся к этой форме обобщения и к настоящему понятию, поэтому без специальных исследований их трудно различить. Например, если дать ребенку множество геометрических фигурок – треугольники, прямоугольники, квадраты, ромбы, круги – и попросить

разложить их так, чтобы в каждой группе были одинаковые фигуры, то в определенном возрасте (примерно в 5 лет) нам может показаться, что ребенок вполне справляется с этим заданием, ведь он не только нас путает формы, но и правильно называет их. Но, спросив ребенка, почему все треугольники лежат в одной кучке, мы услышим в ответ "потому что они одинаковые, они похожие". Сформулировать (и значит, ясно осознать), что у этих фигур три угла и три стороны, а не четыре, как у других, ребенок еще не способен. Значит, в основе псевдопонятия лежит наглядное обобщение чувственно воспринимаемого признака (можно сказать, *нерасчлененный гештальт формы*). Так ли это важно? Усложним задание. Добавим к тем остроугольным треугольникам, которые уже группировал ребенок, внешне непохожие – прямоугольные и тупоугольные треугольники. Вы, наверное, удивились. Как же непохожие, если все эти фигуры – треугольники? Но похожи они для тех, кто мыслит понятиями.

С позиций псевдопонятийного мышления, опирающегося на наглядные, а не абстрактные признаки, треугольники с тупым углом должны и называться иначе, и подчиняться другим закономерностям. Учителям известно, какие трудности встречает применение формулы $S = A \times h/2$ для тех треугольников, где опущенная из вершины высота попадает "в пустоту", а не на противоположную сторону.

Приведем еще один пример. Попросим ребенка (а может быть, и некоторых взрослых) показать все перпендикуляры в печатных буквах русского алфавита. Если значение слова "перпендикуляр" представляет собой псевдопонятие, то горизонтально расположенные перпендикуляры не будут опознаваться как отвечающие требованиям предложенного задания (т.е. в букве Ш будет показано три перпендикуляра, а в букве Е – один). Эти факты говорят о несовпадении понимания мира носителями разных форм обобщений. Отметим также, что в отношении определенной части мира мы с необходимостью остаемся на уровне псевдопонятий. Попробуйте четко и однозначно сформулировать с помощью речи, чем лист клена отличается от листа дуба. Мы легко опознаем эти объекты и правильно называем, но абстрактного признака, который может быть положен в основу соответствующих понятий, просто не существует. Если вы подумали, что листья отличаются формой, то, как человек, владеющий понятийным мышлением, вы вышли на такой уровень абстракции, который не применим для выполнения данного задания (признак "форма" нуждается в конкретизации для дифференциации листьев дуба, ясеня, липы, клена и т.д.).

А теперь давайте ответим на вопрос, в чем состоит различие следующих архитектурных стилей: готики, барокко, классицизма. Видимо, опять ответ не на уровне понятий, а что-то вроде следующего: "Готические постройки – острые и высокие, барокко – закругленные и "пышные", а классика – строгий стиль". Тем не менее если бы мы были архитектором, то, преобразуя эти обобщенные представления, мы могли бы стать при наличии таланта творцом новых архитектурных форм. Чувственный опыт

эмпирически обобщается по модели прототипа и может, оставаясь понятийно неоформленным (но означенным с помощью речи!), функционировать как псевдопонятие. Это происходит в случаях объективной невозможности выйти на уровень понятий ("материал сопротивляется"). Обобщения такого типа часто служат материалом для наглядно-образного мышления [2].

Практическая работа

Упражнения

Ну очень ... Задачи!

Цель: развитие логического мышления.

Описание. Детям предлагается коллективно у доски решить юмористические задачи.

- У Пончика на комбинезоне 17 карманов: 10 карманов спереди, остальные сзади. В каждом кармане спереди - по 2 пончика, а сзади - по 3. Сколько всего пончиков у Пончика? (41 пончик.)

- На свой день рождения Пончик пригласил семерых коротышек. На сколько частей был разрезан пирог, если каждый гость съел по куску, а Пончик съел столько кусков, сколько все гости вместе? (На 14 кусков.)

- Доктор Пилюлькин даёт всем коротышкам по витаминке на завтрак, обед и ужин. Сколько витаминок нужно доктору на день, если всех коротышек 15, а Ворчун лекарств Пилюлькина не принимает? (42 витаминки.)

- К крокодилу Гене на новоселье приехали его родственники крокодилы, а к Чебурашке приехали его родственники Чебурашки. Крокодилов приехало 5, что на 3 меньше, чем Чебурашек. Сколько зверей сядет за праздничный стол? (15 зверей.)

- Чтобы разозлить Гену и Чебурашку, старуха Шапокляк сделала 12 пакостей Гене, 19 - Чебурашке и 39 - обоим вместе. Сколько пакостей старуха Шапокляк сделала зря, если они так ни разу и не рассердились? (70 пакостей.)

- На посылке, которую принёс Печкин, написано: «Вес нетто 7 кг». Это означает, что внутри посылки лежит полезный груз весом 7 кг. Друзья сделали точно такой же ящик. Сколько кирпичей весом 3 кг 500 г надо туда положить, чтобы ящик весил столько же, сколько у Печкина? (2 кирпича.)

- Корова Мурка даёт в день 9 л молока. В доме есть две кастрюли по 5 л, два ведра по 10 л, рукомойник на 7 л и трёхлитровая банка. Через сколько дней молоко некуда будет девать, если Матроскин выпивает 3 л в день, Дядя Фёдор - 1 л, а Шарик поссорился с Матроскиным и не пьёт молока совсем? (Через 8 дней.)

- Дядя Фёдор открыл фирму по поиску кладов и находит по одному большому кладу каждые 5 дней и по одному маленькому - каждые 3 дня. Сколько больших и маленьких кладов, вместе взятых, нарыл Дядя Фёдор за апрель, в котором 30 дней? (16 кладов.)

- У мартышек любимое занятие - катание на лодке, запряжённой тремя крокодилами. Сколько крокодилов надо запрячь, чтобы устроить гонки 5 мартышек, если в каждую лодку садится по 1 мартышке? (15 крокодилов.)
- Волк пригласил на свой день рождения 3 поросёнка, 7 козлят и 1 Красную Шапочку. Сколько аппетитных гостей пригласил волк на свой день рождения? (11 гостей.)
- Три рыбака поймали ночью 40 рыб. При утреннем свете выяснилось, что 8 из них вовсе не рыбы, а лягушки, а 2 - на самом деле раки. Сколько настоящих рыб поймали рыбаки? (30 рыб.)
- Корова Манька увидела у своей хозяйки накрашенные ногти. Ей это очень понравилось, и она решила покрасить свои копыта. Сколько копыт ей нужно покрасить, если у коровы на каждой ноге их пара? (8 копыт.)
- Жадный продавец воздушных шаров схватил одновременно 20 шаров и полетел в небо. Он весит 50 кг. Каждый шар поднимает 3 кг. Сколько шаров должен выпустить продавец, чтобы начать спускаться? (Не меньше 4 шаров.)
- Пила вышла замуж за Дуба. Если бы она его всё время пилила, то Дуб упал бы через 6 дней. Но Пила любила Дуба и поэтому пилила его только один, последний день в неделю. Сколько дней продолжалась их семейная жизнь? (42 дня.)
- Кот пообещал не есть мышей, если они каждый день будут катать его по комнате. Одна мышшь может протащить 100 граммов груза, а кот весит 4 килограмма. Сколько мышей нужно запрячь в повозку? (40 мышей.)
- Ёж устроился билетёром в кинотеатр. Приходят звери и накалывают свои билеты на ежовые иголки. Когда зал полный, то на каждой из 200 иголок наколото по три билета. Сколько всего мест в кинотеатре? (600 мест.)
- Сколько нужно подушек, чтобы уложить спать 8 тянитолкаев? (16 подушек.)
- У чёрной кошки 10 котят. Четыре серых, а среди остальных - поровну рыжих и чёрных. Сколько чёрных котят у кошки? (3 котенка.)
- Под окном самой красивой кошки города коты устроили концерт. Участвовало 3 черных кота, 10 полосатых, 5 рыжих и 6 белых. Сколько котов орало под окном? (24 кота.)
- 2а класс побывал в кабинете зубного врача, и ему вырвали 12 молочных зубов. После этого в кабинете зубного врача побывал 26 класс, и ему вырвали на 4 молочных зуба больше. Сколько молочных зубов оставили оба класса в кабинете зубного врача, если известно, что один второклассник свой вырванный зуб унёс домой? (27 зубов.)
- 40 бабушек пришли на именины к одному дедушке. Каждая бабушка принесла в подарок по 2 расчёски. Сколько расчёсок получил от бабушек совершенно лысый именинник? (80 расчёсок.)
- Почтальон Печкин открыл сыскное бюро, а поскольку воров в Простоквашино нет, то он ищет потерянные вещи. Сколько месяцев Печкин

ищет каждую вещь, если три пуговицы Дяди Фёдора он искал целый год? (4 месяца.)

• Как-то барону Мюнхгаузену нужно было перелететь через пропасть. Он не растерялся, наловил гусей, запряг их и перелетел. Сколько гусей потребовалось Мюнхгаузену, если один гусь поднимает 5 кг, а барон весит 70 кг? (14 гусей.)

• Барон Мюнхгаузен - храбрый воин, и за это награждён многими орденами. Когда надо идти на парад, барон надевает 54 ордена на грудь, 28 - на спину, а ещё 19 в коробочке несёт за ним его денщик. Сколько орденов у барона? (101 орден.)

Игра «Подбираем пословицу к тексту»

Цель: развитие мышления.

Описание. Педагог читает текст и просит детей выбрать из трёх предложенных пословиц одну, выражающую главную мысль текста.

Вариант 1

Поспорили однажды заяц и черепаха, кто быстрее лесную поляну обежит.

Черепаха тронулась в путь, а заяц лежит под кустом, посмеивается: «Спеши, спеши, черепаха, всё равно я тебя обгоню». Но пока он так потешался, черепаха - хоть и тихо шла - оказалась у цели. Бросился заяц за нею, да поздно.

Бегать-то он умел, но не знал того, что, лёжа на месте, и от черепахи можно отстать.

(Ингушская сказка.)

Пословицы.

1. Под лежачий камень вода не течёт.
2. Дорогу осилит идущий. +
3. Не устоять худу против добра.

Вариант 2

Волк видит - коза пасётся на каменной горе, и нельзя ему к ней подобраться; он ей и говорит:

- Пошла бы ты вниз: тут и место поровнее, и трава тебе для корма много слаще.

А коза и говорит:

- Не за тем ты, волк, меня вниз зовёшь, - ты не об моём, а о своём корме хлопочешь.

(Л. Толстой.)

Пословицы.

1. Не всё ненастье, проглянет и красно солнышко.
2. На языке мёд, а под языком лёд. +
3. Семь раз примерь, один раз отрежь.

Вариант 3

Ночью была вьюга. У домов люди прокладывали дорожки.

Шли ребята в школу. Остановились у дома бабушки Марьи. Она одна живёт. Как бабушка к колодцу пройдёт?

Вошли дети во двор. От ворот до дома тяжело идут по глубокому снегу. От дома до ворот - легче. Прошли много раз. Протоптали тропинку.

(По В. Сухомлиискому.)

Пословицы.

1. У наших ворот всегда хоровод.
2. Свет не без добрых людей. +
3. Худой мир лучше доброй ссоры.

Вариант 4

Жил-был один очень темпераментный мальчик. И вот однажды его отец дал ему мешочек с гвоздями и наказал каждый раз, когда мальчик не сдержит своего гнева, вбить один гвоздь в столб забора.

В первый день в столбе было 37 гвоздей. На другой неделе мальчик научился сдерживать свой гнев, и с каждым днем число забиваемых в столб гвоздей стало уменьшаться. Мальчик понял, что легче контролировать свой темперамент, чем вбивать гвозди.

Наконец пришел день, когда мальчик ни разу не потерял самообладания. Он рассказал об этом своему отцу, и тот сказал, что на сей раз каждый день, когда сыну удастся сдержаться, он может вытащить из забора по одному гвоздю.

Шло время, и пришел день, когда мальчик мог сообщить отцу о том, что в столбе не осталось ни одного гвоздя. Тогда отец взял сына за руку и подвел к забору:

- Ты неплохо справился, но ты видишь, сколько в заборе дыр? Он уже никогда не будет таким, как прежде. Когда говоришь человеку что-нибудь злое, у него остается такой же шрам, как и эти дыры. И не важно, сколько раз после этого ты извинишься, - шрам останется.

(Легенда.)

Пословицы.

1. Язык держи, а сердце в кулак сожми. +
2. Языком что хочешь говори, а рукам воли не давай.
3. Не бросай слова на ветер.

Вариант 5

Идут двое мальчишек и хвастаются.

- Я такой сильный, что одной рукой грузовик подниму! - говорит первый.

А другой ему:

-Подумаешь, грузовик! Я дом могу поднять!

Тогда первый говорит:

- Я могу электровоз поднять! Правда, двумя руками.

- Ну, если двумя руками, - засмеялся второй, - так я целый поезд в сто вагонов подниму.

- А я слона подниму да ещё десять раз подкину! — не сдаётся первый.

- Что слон! - махнул рукой второй. - Я гору подниму одной левой.

Вот какие силачи! Да только поверить трудно. Правда, шла рядом с ребятами старушка с тяжелой сумкой, но разве это тяжесть для таких силачей? Они и смотреть-то на неё не стали. Пришлось мне, девочке, предложить свою помощь старушке. Я специально сделала это громко, чтоб они слышали. Представьте себе, они только на секунду оглянулись на нас и снова продолжили свой глупый разговор. Какие же мужчины из них вырастут?!

(Л. Яхнин.)

Пословицы.

1. Терпение и труд всё перетрут.
2. Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь.
3. Сила - хорошо, ум - лучше, а доброе сердце всё покрывает. +

Вариант 6

Работник Пётр сказал купцу:

- Хозяин, ты несправедлив. Почему ты платишь другому своему работнику Ивану в два раза больше, чем мне? Ведь я выполняю все твои поручения.

-Я объясню тебе, - ответил купец. - Но сейчас сбегай-ка к дороге. По ней едет обоз, узнай, откуда он.

Пётр сбегал к обозу и, вернувшись, сообщил:

- Он едет из деревни Федорино.
- Хорошо, - сказал купец. - А теперь узнай, куда он едет.

Пётр выполнил и это задание:

- Он едет в село.

- Иван, - кликнул купец своего второго работника. - Сбегай-ка ты к обозу и узнай, откуда он едет.

Иван побежал к дороге и, вернувшись, сказал купцу:

- Хозяин, обоз едет из деревни Федорино в село на ярмарку, везёт много картошки. Нам не надо сегодня отправлять картошку на ярмарку - цена на неё упадёт. Надо срочно отправлять туда капусту.

- Теперь ты понял, почему я плачу Ивану вдвое больше? - спросил купец у Петра.

(Притча.)

Пословицы.

1. На языке мёд, а на сердце лёд.
2. Голова без ума, что фонарь без огня. +
3. Слышал звон, да не знаешь, где он.

Вариант 7

К Витиному брату пришёл товарищ. Он бросил на стул шапку и сказал:

- Потерянный у меня день!

Товарищ ушёл. Витя спросил у брата, как это может потеряться день. Брат сказал, что дни одинаковые по времени,

но разные по делам. Тот день, когда человек не сделал полезного дела, ничему не научился, можно считать потерянным днём.

С тех пор Витя вечером рассказывал брату, чем занимался, и спрашивал, не потерянный ли у него день.

(По В. Осеевой.)

Пословицы.

1. Береги платье снову, а честь смолоду.
2. Меньше говори, да больше слушай.
3. Время дороже золота. +

Вариант 8

Шел рыцарь по пустыне. Долгим был его путь. По пути он потерял коня, шлем и доспехи. Остался только меч. Рыцарь был голоден, и его мучила жажда. Вдруг вдалеке он увидел озеро. Собрал рыцарь все свои оставшиеся силы и пошёл к воде. Но у самого озера сидел трехглавый дракон.

Рыцарь выхватил меч и из последних сил начал сражаться с чудовищем. Сутки бился, вторые бился. Две головы дракона уже отрубил. На третьи сутки упал дракон без сил. Рядом упал обессиленный рыцарь, не мог уже более стоять на ногах и держать меч. И тогда из последних сил дракон спросил:

- Рыцарь, ты чего хотел-то?

Рыцарь отвечает:

- Воды попить.
- Ну, гак и пил бы...

(Легенда.)

Пословицы.

1. Худо тому, кто добра не делает никому.
2. Храброму смерть не страшна.
3. Сила - хорошо, а ум лучше. +

Вариант 9

Отправился раз Хитрый Пётр на ярмарку. А там народу полным-полно. Одни продают, другие покупают, третьи едят в трактирах. Остановился он перед одним трактиром и заглянул в дверь. В то время трактирщик хлопотал над кастрюлями, а кушанья в них - одно другого вкуснее. Хитрый Пётр проголодался, но денег у него не было. Что тут делать? В котомке у него была одна чёрствая горбушка. Вытащил он горбушку и протянул руку к той кастрюле, из которой шёл самый густой пар. Подержал хлебушек над закрытой кастрюлей, покамест тот не пропитался паром и не стал мягче. Тогда он с удовольствием съел его и пошёл было прочь.

Трактирщик, который молча наблюдал за Хитрым Петром, заступил ему дорогу:

- Эй, земляк, куда это ты собрался, не заплатив?
- За что же мне платить?
- За съеденное.

- Вот тебе раз, неужели ты не видел, что я только один пар из кастрюли и отведал!

- А пар тоже денег стоит. Я ради этого пара воду носил, дрова жёг, кушанье варил.

- Чем же я заплачу, коль у меня и гроша ломаного нет?

- Коль у тебя денег нет, так получи десять палок! - раскричался трактирщик.

На шум сбежался народ.

- Ну что же, бей! - сказал Хитрый Пётр и вышел на солнце.

Хитрый Пётр сказал:

- Бери палку и начинай, да только смотри - не притрагивайся ко мне, как я не притронулся к твоему кушанью.

- Кого же мне бить? - оторопел трактирщик.

- Отсыпь десяток палок моей тени!

Все вокруг покатались со смеху, а пристыженный трактирщик скрылся за дверью.

(Болгарская сказка.)

Пословицы.

1. Хороша верёвка длинная, а речь короткая.

2. Как наелся, так и расплатился. +

3. Все за одного - один за всех.

Вариант 10

В джунглях жила стая волков. Вожак стаи был очень старый. И когда стае пришлось идти на охоту, вожак сказал, что не в состоянии вести её. Из стаи вышел молодой, крепкий волк, подошел к вожаку и попросил, чтобы тот разрешил вести стаю ему. Старый волк согласился, и стая отправилась на поиски пропитания. Через сутки стая пришла с охоты с добычей. Молодой волк рассказал вожаку, что они напали на семерых охотников и без труда задрали их.

Пришло время стае снова идти на охоту, и повел ее молодой волк. Стаи долго не было. И вот старый волк увидел молодого волка, залитого кровью. Он рассказал вожаку, что стая напала на троих человек, и в живых остался только он один. Старый волк удивленно спросил: «Но ведь в первую охоту стая задрала семерых вооруженных охотников, и все вернулись целыми и с добычей?».

На это молодой волк ответил: «Тогда было просто семь охотников, а в этот раз были три лучших друга».

(Легенда.)

Пословицы.

1. Утопающий и за соломинку хватается.

2. Крепкую дружбу топором не разрубишь.

3. Тогда пляши, когда играют.

Вопросы

1. Чем отличается теоретическое образное мышление от понятийного?
2. В чём заключается особенность наглядно – действенного мышления?
3. Чем отличаются виды обобщений друг от друга?

Список литературы:

1. Немов, Р. С. Психология / Общие основы психологии - 4-е изд. Кн. 1. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688с.
2. Выготского, Л. С. Виды значений / Виды обобщений. – 2017 [Электронный ресурс], 2017 дата доступа http://studme.org/38620/psihologiya/vidy_znacheniy#932

Тема 4. Понятие возраста. Периодизация психического развития

Вопросы:

1. Параметры возраста
2. Закономерности психического развития
3. Периодизация психического развития.

Прежде чем перейти к рассмотрению вопроса параметров возраста, необходимо понять, что такое возраст, а также рассмотреть понятия психологического и физического возраста.

Итак, Р.С. Немов дает следующее определение возраста: «это качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями» [2].

По Л.С. Выготскому, возраст – это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику [1].

В психологии понятие возраста подразделяют на физический (хронологический) и психологический.

Физический возраст – это время жизни ребенка в днях, месяцах, годах, прошедших с момента его рождения. Его можно назвать внешней сеткой, на фоне которой проходит процесс психического развития ребенка, становление его личности [2].

Психологический возраст, по Л. С. Выготскому: - «достигнутый к определенному возрасту уровень психологического развития» [1].

Итак, переходим к рассмотрению параметров возраста. Среди параметров возраста выделяют две группы: основания развития и результаты развития. В свою очередь основания развития включают в себя: социальную ситуацию развития; круг отношений; ведущий тип деятельности; сензитивность. Результаты развития включают в себя: новообразования

личности; формы общения; эмоционально-волевую сферу; способности общения; новый вид деятельности [3].

Таким образом, при описании личности с учетом вышеуказанных параметров, мы получаем полную характеристику возраста этой личности.

Говоря о закономерностях психического развития нельзя не упомянуть, что такое психическое развитие. Рассмотрим данное понятие. Под психическим развитием понимается закономерное изменение психических процессов и свойств во времени, выражающееся в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Ключевое слово в данном определении – закономерное. Таким образом, отсюда вытекают закономерности психического развития. Рассмотрим пять закономерностей, которые выделяет И. В. Шаповаленко:

1. Развитие характеризуется неравномерностью и гетерохронностью

Неравномерность развития проявляется в том, что разнообразные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: то есть, каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, другими словами, развитие характеризуется колебательным характером, а гетерохронность развития понимается как асинхронность (несовпадение во времени) этапов развития некоторых органов и функций.

2. Неустойчивость развития

Неустойчивость развития особенно четко проявляется в кризисах детского развития. Таким образом, развитие представляет собой устойчивые и неустойчивые периоды.

3. Сенситивность психического развития

Развитие включает сенситивные периоды, которые характеризуются наиболее благоприятным сочетанием условий для развития определенных психических процессов и свойств.

4. Кумулятивность психического развития

Результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом видоизменяясь. Другими словами, результаты развития взаимосвязаны и взаимообусловлены между собой.

5. Дивергентность - конвергентность хода развития

Психическое развитие включает две противоречивые и взаимосвязанные тенденции - дивергенцию (повышение многообразия) и конвергенцию (свертывание, усиление избирательности) [3].

Таким образом, психическое развитие – это всегда закономерный процесс, который включает в себя вышеуказанные закономерности.

На сегодняшний день существует множество различных периодизаций психического развития. В рамках теории развивающего обучения, нас интересуют две периодизации. В частности, это периодизация психического развития Л. С. Выготского и периодизация Д. Б. Эльконина, который, в свою очередь, выстраивал ее исходя из оснований периодизации Л.С. Выготского.

С точки зрения Л. С. Выготского, развитие ребенка – это постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением и построением личности ребенка. При этом переход от одной возрастной ступени к другой совершается через *кризисные периоды*.

Причина первых кризисов – назревшие противоречия между новыми потребностями ребенка и старыми условиями их удовлетворения, которые перестают устраивать ребенка.

Переход к следующему возрастному периоду ведет за собой появлению неудовлетворенности ребенка тем местом, которое он занимает среди людей в данное время, и стремлению это место изменить. Таким образом, выстраивается следующая периодизация психического развития [1].

Периодизация психического развития по Л.С. Выготскому:

Возраст	Стабильный период развития	Критический период
0–2 мес.		Кризис новорожденности
2 мес. – 1 год	Младенческий возраст	Кризис 1 года
1–3 года	Раннее детство	Кризис 3 лет
3–7 лет	Дошкольное детство	Кризис 7 лет
7–13 лет	Школьный возраст	Кризис 13 лет
13–17 лет	Пубертатный возраст	Кризис 17 лет

Д. Б. Эльконин выдвинул гипотезу о периодичности процессов психического развития, которая проявляется в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими

В пределах одной и той же деятельности можно выделить ее этапы:

1. Усвоение мотивов и задач деятельности.
2. Активность ребенка направлена на действия с предметами, их познание.

3. Познание взаимоотношений с людьми. Общение. В процессе общения формируются потребность, мотивы, цели другой складывающейся деятельности. Представим концепцию периодизации развития психики по Д. Б. Эльконину [3].

Периодизация психического развития по Д. Б. Эльконину.

Возраст	эпоха	Период	Ведущая деятельность	Тип отношений
0-1 год	Раннее детство	Младенчество	Непосредственно-эмоциональное	Человек-человек

			общение	
1-3 года	Раннее детство	Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Человек-предмет
3-7 лет	Детство	Дошкольное	Сюжетно-ролевая игра	Человек-человек
7-11 лет	Детство	Младш.школьн	Учебная деятельность	Человек-предмет
11-13 лет	Подростничество	Младшее	Интимно-личностное общение	Человек-человек
13-15 лет	Подростничество	Старшее	Учебно-профессиональная деятельность	Человек-предмет

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем суть физического и психологического возраста?
2. Каковы параметры возраста?
3. Каковы закономерности психического развития?
4. В чем сущность периодизаций психического развития Л. С. Выготского и Д. Б. Элькнонина?

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Проблемы возраста /Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4, ч. 2 / Под ред. Д. Б. Элькнонина.-Москва, 1982. – с. 244-268.
2. Немов, Р. С. Психология образования /Р. С. Немов //– Москва: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2.
3. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. - Москва: Гардарики, 2005.- 349с.

РАЗДЕЛ 2 ТЕОРИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 5. Теория учебной деятельности

Вопросы:

1. О понятии учебной деятельности. Основные исследовательские вопросы при изучении учебной деятельности
2. Содержание и строение учебной деятельности
3. Понятие учебной задачи
4. Формирование учебной деятельности как психологическая проблема
5. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте.
6. Формирование учебных действий.
7. Приемы, используемые в учебной деятельности.
8. Мотивация учебной деятельности младших школьников

Рассматривая вопрос о понятии учебной деятельности мы не можем не коснуться основных исследовательских вопросов при изучении учебной деятельности.

Для того, чтобы проанализировать понятие учебной деятельности нам необходимо познакомиться с общей теорией учения, основы которой были заложены Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, А. Дистервегом и др. Так как, разработанные великими учеными основные положения теории учебной деятельности в совокупности явились фундаментом теории учебной деятельности, выдвинутой учеными уже в XX веке. Основные идеи величайших умов мировой педагогики представлены в таблице

Таблица 1

Педагогический деятель	Основные идеи
Я.А. Коменский (годы жизни)	<ol style="list-style-type: none">1. Разработана и научно обоснована теория учения в соответствии с возрастной периодизацией развития ребенка;2. Разработана классно-урочная система и сформулированы основные принципы обучения.
И.Г. Песталоцци (годы жизни)	<ol style="list-style-type: none">1. Обучение должно строиться на основе развития активности и сознательности детей;2. Теория элементарного обучения и создание учебников первоначального обучения;3. Развитие самостоятельности детей в учении и труде, взаимообучение, соединении обучения с производительным трудом.
А. Дистервег (Годы жизни)	<ol style="list-style-type: none">1. Принцип самостоятельности, под которым он понимал активность и инициативу, педагог считал важнейшей чертой личности. «...самостоятельность - средство и одновременно результат образования...»

Проанализировав, выдвинутые педагогами основные идеи теории учения и сопоставив их с требованиями освоения основной образовательной программы предъявляемыми в ФГОС НОО, мы можем сделать вывод, все идеи предложенные педагогами нашли свое отражение в современных нормативных документах, регламентирующих образовательный процесс в начальной школе.

В России крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогической психологии XX столетия стали Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, И. Лингарт и др.

На всех этапах развития общества для соответствующей системы образования был актуальным вопрос о формировании теоретического мышления. Уже в античности существовала такая ступень образования, которая способствовала дальнейшему развитию теоретического мышления у детей и юношей посредством преподавания им литературы и философии. Но обучение на этой ступени было доступно только привилегированным сословиям.

Лишь в 60-е гг. XX века начали проводиться экспериментальные исследования в области начального образования. Основной целью этих исследований стало выявление условий обучения при которых возможно повышение роли теоретического мышления в психическом развитии детей. Ученые пришли к выводу о необходимости повышения теоретического уровня начального обучения, углубления и расширения содержания образования. Соответственно, внутри эксперимента был перестроен весь учебный материал таким образом, что усвоение его младшими школьниками способствовало формированию у них умения учиться. В этом заслуга Д. Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Именно они сделали значительный вклад формирование преимущественно новой теории учения – психологической теории учебной деятельности.

Понятие учебная деятельность имеет три основные трактовки:

1. Некоторые ученые определяют это понятие как синоним обучения.
2. Представители классической школы рассматривают учебную деятельность как ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте.
3. Существует еще одно направление трактовки данного понятия, авторами которого являются Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов. Они рассматривали учебную деятельность как особую деятельность школьника, направленную им на осуществление целей обучения, принимаемых учеником в качестве личных целей. Особенность учебной деятельности состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а содержание заключается в овладении обобщенными способами в сфере научных понятий [12].

По их мнению, учебная деятельность школьника должна строиться в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному. Мы согласны с позицией П. В.

Копнина, который утверждал, что мышление школьников в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному. Но стоит понимать, что мышление школьников направлено не на создание образов, понятий, норм, ценностей, а на присвоение их посредством учебной деятельности. Лишь поняв и проанализировав условия происхождения и весь путь возникновения знания возможно его усвоение. Э. В. Ильенков придерживался этой же позиции и отмечал, что особенность учебной деятельности состоит в том, что школьники воспроизводят процесс «рождения и развития знаний»[13].

По мнению В.В. Давыдова, учебная деятельность должна строиться по принципу восхождения мысли от абстрактного к конкретному, от общего к частному. Процесс овладения учебной деятельностью состоит из нескольких этапов. Придя в школу, ребенок приступает к овладению учебным предметом. Сначала он при помощи учителя анализирует содержание данного учебного предмета, находит общее отношение, выявляет это отношения в других частных отношениях. Затем ребенок фиксирует найденное им отношение в знаково-символической форме. В совокупности эти процессы В. В. Давыдов назвал строением содержательной абстракции учебного предмета. В дальнейшем обучающийся находит закономерность между исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета. Найденное ребенком некое общее находит свое отношение в других абстракциях, затем эти абстракции превращают исходные мысленные операции в понятие. Именно на этих процессах базируется учебная деятельность младшего школьника, направленная на усвоение теоретических знаний. Ценность принципа восхождения от абстрактного к конкретному заключается в том, что обучающийся выявляет условия происхождения усваиваемого им понятия.

Несмотря на то, что ученые уже много лет занимаются изучением теории учебной деятельности, остаются еще множество нерешенных вопросов. В. В. Давыдов выделяет следующие: необходимо провести качественный анализ исторических причин и следствий противостояния основных подходов к обучению ассоциативного и деятельностного. Вторая проблема состоит в том, что необходимо определить место теории учебной деятельности среди других вариантов деятельностного подхода к учению. Очень остро стоит вопрос о возникновении и формировании у школьников потребности в учебной деятельности. Так же перед учеными стоит задача в углублении и расширении понятия учебная задача. Конечно, теоретически этот термин обоснован. Но еще не понятно как правильно развернуть учебную деятельность школьника на практике. Известно, что овладение учебной деятельностью начинается с коллективной формы, а затем уже переходит в индивидуальную. Так каким же образом происходит

распределение действий внутри группы, по какому принципу и какова здесь роль учителя? Вопрос остается открытым.

Таким образом, можно сделать вывод, что теория учебной деятельности является актуальной для современной педагогики. Под понятием учебная деятельность мы будем понимать такую деятельность ребенка в образовательном процессе, занятие которой приводит к усвоению теоретических знаний, выявлению общего способа решения множества частных задач определенного класса и формирование субъекта деятельности.

Мы уже говорили о том, что теория учебной деятельности является психологически обоснованной, но несмотря на это В. В. Давыдов все же выделяет некоторые проблемы связанные с формированием учебной деятельности в детском возрасте, требующие особого внимания:

- необходимость определения объективно возникающих общественных задач, оказывающих влияние на общее психическое развитие детей, а это, в свою очередь, предполагает изучение социально-психологических особенностей современной системы «ребенок-общество», разработку проблем истории детства;

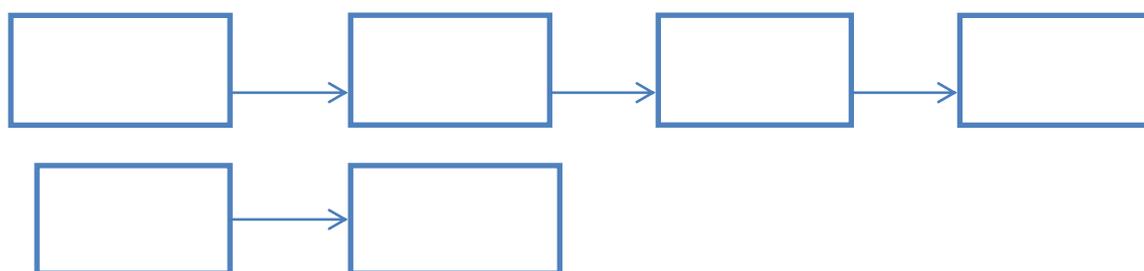
- необходимость создания развернутой периодизации психического развития ребенка, отвечающей общему характеру современного детства;

- при построении такой периодизации нужно более четко определить конкретное содержание понятия «ведущая деятельность» применительно к каждому возрастному периоду;

- если ведущая деятельность того или иного возраста лежит в основе формирования его психологических новообразований, то в связи с этим важно будет изучить структуру этой деятельности и механизмы ее превращения в форму субъективной активности [11].

Для того, чтобы охарактеризовать структуру учебной деятельности необходимо выделить ее компоненты. Существует несколько точек зрения на структуру учебной деятельности.

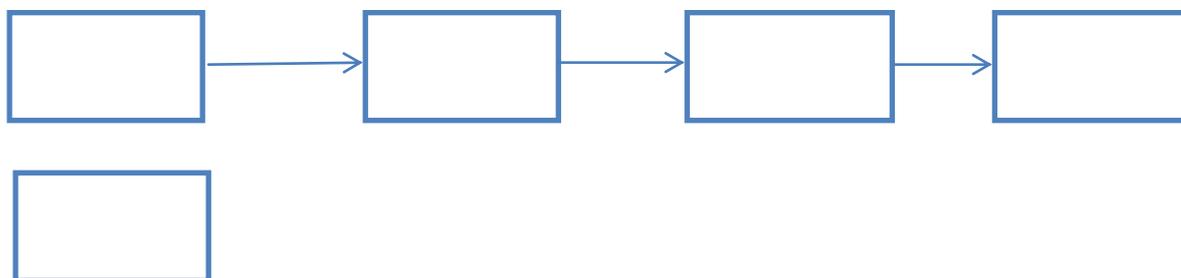
В. В. Репкин определяет следующую структуру учебной деятельности:



Проанализировав данную структуру учебной деятельности, мы пришли к выводу, что представленные компонент есть ни что иное как этапы комбинированного урока, который как правило начитается с актуализации знаний, объявления темы урока, либо самостоятельной постановки цели, затем планирование собственной деятельности, определение действий направленных на достижение поставленной цели. После этого обучающиеся переходят непосредственно к выполнению учебных действий. Урок

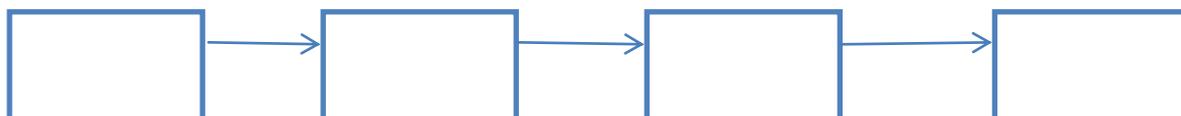
завершается самоконтролем и контролем учителя и самооценкой и оценкой учителя. Такая структура учебной деятельности может пролеживаться практически на каждом уроке открытия новых знаний [6].

По А.иУ. Варданян, Г.иА. Варданян структура учебной деятельности выглядит совершенно иным образом:



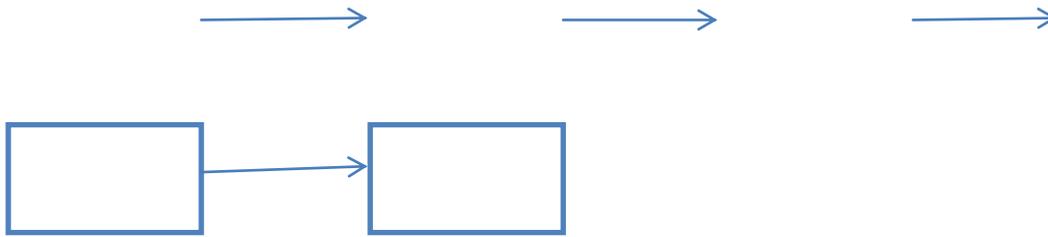
Учебная деятельность начитается с постановки учебной задачи и определения действий, направленных на их разрешение. Здесь имеет большое значение характер эмоциональной окрашенности учебной деятельности. То есть решение учебной задачи должно сопровождаться выражением эмоций обучающихся и учителя, выражением отношения к собственной деятельности. Третьим компонентом УД является цель. То, что мы хотим получить. Затем определяем средства и методы достижения поставленной цели. И как результат – усвоение учебного материала и общих способов действий. Мы видим, что в данной структуре действия контроля и оценки отсутствуют. Следовательно, это возлагается на учителя. Что на наш взгляд не совсем правильно с точки зрения понятия учебной деятельности, принадлежащего В. В. Давыдову.

Д. Б. Эльконин описывает структуру учебной деятельности, начиная с постановки учебной цели, затем определение учебных действий, действий контроля и процесса усвоения и действий оценки и процесса усвоения. На наш взгляд приведенная выше структура не определена до конца.



Например, на основании чего ребенок ставит цель, что сподвигает его к целеполаганию? На этот вопрос нам помогает ответить В. В. Давыдов. Он приводит более конкретную и развернутую структуру УД: сначала у ребенка возникает потребность в учебной деятельности, которая обоснована личным отношением к предмету познания. Затем формируются мотивы учебной деятельности и тут учитель совместно с обучающимися ставит учебную задачу, определяют последовательность действий для ее выполнения. Завершающим этапом становится определение и выполнение действий контроля оценки собственной деятельности.





Мы считаем, что точка зрения В. В. Давыдова на строение учебной деятельности является наиболее полной и развернутой. Согласно этой структуре учебная деятельность, как и любая другая деятельность начинается с возникновения потребности в деятельности. Это положение не противоречит общей теории деятельности А. Н. Леонтьева.

По мнению, В. В. Давыдова важнейшим компонентом учебной деятельности младшего школьника является понимание обучающимися учебной задачи. Именно осознание, принятие и решение учебной задачи подводит детей к овладению новыми общими способами действия. Учебная задача требует от школьников анализа фактического материала с целью обнаружения некоторого общего отношения (содержательная абстракция), выведение частных отношений на основе полученных абстракций и их объединение (синтез) в целостный объект, овладение способом построения такого объекта.

Учебная деятельность, как и любая другая деятельность, имеет потребность и определенные действия, которые соотносятся с мотивами. В структуре учебной деятельности мотивы являются основополагающими для «изобретения» способа получения теоретических знаний. При чем, основной целью для ребенка должно стать не результативность, а именно способ получения знаний. В. В. Давыдов трактовал это так: «Потребность в учебной деятельности побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы – к усвоению способов их построения посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач [12].

Учебная деятельность, как и любая другая деятельность, имеет потребность и определенные действия, которые соотносятся с мотивами [3].

Учебная деятельность состоит из действий, под учебными действиями понимается действия ученика, которые он осуществляет для усвоения учебного материала. При формировании учебных действий надо иметь ввиду их педагогический и психологический аспект.

Психологический аспект, как указывают М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина подразумевает овладение ребенком познавательными базовыми действиями: анализом, сравнением, обобщением, классификацией, установлением закономерностей, абстрагированием, перекодирование информации из одной знаковой системы в другую, моделирование, прогнозирование, переносом[1, 5].

Педагогический аспект, включает в себя формирование учебных умений: выполнять требования взрослого, действовать по образцу, а так же основных навыков: письма, чтения, счета.

В структуре учебной деятельности мотивы являются основополагающими для «изобретения» способа получения теоретических знаний. При этом, основной целью для ребенка должно стать не результативность, а именно способ получения знаний. В.В. Давыдов трактовал это так: «Потребность в учебной деятельности побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы – к усвоению способов их построения посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач. [10].

В. И. Ковалев определяет мотив как осознанное побуждение к действию. Польский психолог А. Левицкий трактует понятие мотива, как психический процесс, который изнутри стимулирует нас к постановке цели и принятию соответствующих средств действия.

К. Обуховский посчитал, что не целесообразно использовать трактовку в определении «психический процесс» и заменил словом «формулировка» считая мотив – это формулировка цели и средств. Убрав все лишнее с определения, по его мнению, мотив нужно рассматривать как фактор, дающий возможность человеку сформулировать решение о начальной предстоящей деятельности. Следом за К. Обуховым еще один ученый дает определение. П. И. Иванов говорит о мотиве как об ответе на поставленный вопрос, почему человек ставит перед собой эту цель и действует так, а не иначе.

В словаре «Психология» под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского «мотив» понимается как: осознаваемая причина, побуждающая к деятельности в удовлетворение потребностей субъекта, определяющая направленность деятельности и лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Мнение ученого С. Л. Рубинштейна очень интересное о группе мотивов говоря об этом, что один и тот же акт поведения обучающихся оказывается по существу совершенно различными поступками [9].

Приводит к этому примеры: первое «обучающийся жалуется классному учителю на то, что его одноклассник нарушает правило общего поведения принятого в классе» в итоге в одних случаях эта жалоба имеет основание стремления школьника проверить, несет ли силу это правило; в другом случае ученик стремится сохранять дисциплину в классе; в третьем случае он решил досадить однокласснику. Получается что внешне акт один, зависящий от мотива, из которого исходит цель.

В итоге если активность обучающегося направлена на коммуникацию, то можем сказать о наличии мотивов связанных с социальным фактором. А если же мотив исходит из обучающегося формируя процесс познания, скажем так в учебной деятельности, т. е. преобладающим фактором являются познавательные мотивы.

М. В. Матюхина выделяет две основных группы мотивов:

Группа социальных мотивов – делится на подгруппы:

1. Широкие социальные мотивы, реализующиеся в стремлении школьниками стать полезными Родине, обществу, в понимании необходимости получения образования, в чувстве ответственности, желание хорошо подготовиться к будущей профессии;

2. Узкие социальные или (позиционные) мотивы, заключающиеся в определении своей позиции и места в отношениях с окружающими, это их одобрения, признания, заслужить авторитет в социуме [4].

Таким образом, наличие социальных мотивов у обучающихся свидетельствует становлению смысловых установок, отражающие их индивидуально-личностные позиции, формирование социальных компетенций, личностных качеств и сформированности основ гражданской идентичности, работающие на всестороннее развитие личности.

Что такое учебная мотивация? Учебную мотивацию определяют как частный вид, включенный в деятельности учения. Среди основных задач, стоящих перед образовательным учреждением и перед каждым учителем, является задача формирования у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая бы побудила их к систематической учебной работе [4].

Рассматривая понятие учебной задачи мы соглашаемся с позицией В. В. Давыдова, что решение именно учебной задачи школьником способствует формированию у него теоретического мышления. Принятие ребенком учебной задачи становится отправным пунктом к овладению учебной деятельностью. Что же такое учебная задача?

В. В. Репкин в одной из своих статей говорит о том, что определения понятия учебная задача, которых придерживались Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов являются общими. При попытке конкретизации данного понятия возникают проблемы. Некоторые исследователи отождествляют учебную задачу с проблемной ситуацией. Другие видят ее суть в постановке учеником вопроса перед учителем, то есть опять-таки сводят учебную задачу к проблемной ситуации, в рамках которой перед учеником возникает тот или иной вопрос. Между тем учебная задача и проблемная ситуация – это явления совершенно разного порядка [2].

В. В. Репкин разводит эти понятия. И дает следующее определение понятию проблемная ситуация: «...это ситуация, в которой оказывается действующий субъект, обнаруживающий недостаточность, непригодность имеющихся в его распоряжении средств и способов действия для достижения актуальной для него цели» [2].

Таким образом мы можем сделать вывод, что проблемная ситуация является основой для постановки учебной задачи. Но одной проблемной ситуации недостаточно. Возможно, ребенок просто откажется ее решать и тогда его деятельность прекратится. Поэтому необходимо наличие вспомогательных задач: «как это сделать?», «почему не

получается?». Постановка учебной задачи на уроке может осуществляться через использования приемов.

Понятие приема (способа) изучалось с разных позиций в советской довоенной психологии труда (С. Г. Геллерштейн и его сотрудники); в связи с вопросами о решении задач (С. Л. Рубинштейн; Н. А. Менчинская); в психологии памяти (А. А. Смирнов); в педагогических работах в области умственного развития (Н. Г. Кутков и др.); проблемам учебной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.).

В психолого-педагогической литературе понятие приема учебной работы авторы применяют в разных контекстах: одни этим термином называют способ решения учебных задач, другие – способы умственной деятельности, третьи – те и другие способы.

Методические приемы представляют собой совокупность приемов преподавания, т.е. способов деятельности учителя и адекватных им приемов деятельности учащихся.

Методические приемы - это действия, направленные на решение конкретной задачи [8]. Это способы работы, которые выполняются для достижения конкретных результатов и которые можно выразить в виде перечня действий. Приемы работы (учения) учащихся зависят от приемов деятельности учителя. Причем для эффективного использования приемов необходимо их применять в совокупности с педагогическими средствами - это, тот инструмент, с помощью которого преподаватель решает стоящие перед ним задачи [7].

В самом начале, на организационном этапе любого урока можно использовать методические приемы такие как: прием «внимания на учителя», «Цитаты», «Пословицы», «Загадки» эти приемы провоцируют и озадачивают ребенка проявить интерес, в открытие разгадки. Через такие приемы учителю удастся создать условия, чтобы сконцентрировать внимание на восприятие информации и сохранения цели или задачи урока.

На этапе урока целеполагания учителю может использовать такие приемы: прием «Проблемная ситуация, вопрос», «Открытые проблемы» учитель намеренно неполно раскрывает тему, предложив школьникам задать уточняющие вопросы. Вопросы могут быть репродуктивными, расширяющими знания или развивающими его. При этом формируется умение завывать вопросы, требующие рассуждения, в дальнейшем, это умение помогать ребенку, самому ставить себе проблемы и уметь их решать, тем самым занимаясь саморазвитием.

На основном этапе урока можно применять такие приемы как: прием «Оратор», «Автор», «Мозговой штурм», проводится при необходимости, за короткий промежуток времени как можно придумать решений или идей по созданной ситуации для ее решения или наоборот уметь самостоятельно для класса создавать проблемные ситуации.

На этапе от работки изученного материала на практических работах можно применять такие приемы как: прием «Лови ошибку!», «Ловушка»

через преднамеренно допущенные ошибки, школьники применяют свои знания на практике, развивать умения видеть ошибки и давать верный ответ.

Данные направлены на классификацию уровней познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Вопросы являются средством стимулирования мотивации учебной деятельности.

Усваиваемые в процессе учения общие приемы учебной деятельности должны трансформироваться в индивидуальные способы, в результате чего происходит обогащение личного опыта, усвоение знаний и развитие ученика.

Общеучебные приемы: приемы слушания; наблюдения; рассматривания; измерения; переписывания; планирования работы с учебником; пересказ информации; самоконтроль.

Приемы познавательной (внутренней) деятельности: внимания; запоминания; представлениями; понятиями; суждениями; умозаключениями; рефлексии и др.

Эти приемы школьники в процессе учебной деятельности приобретают и в дальнейшем способны им оперировать.

Вопросы:

Что такое учебная деятельность?

Необходимо ли использовать методические приемы на уроках?
Почему?

Какие две основные группы мотивов существует?

Список использованных источников:

1. Пережовская, А. Н. Вклад, Я. А. Коменского в развитие педагогической науки // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф.— Казань: Бук, 2015. — С. 27-30.
2. Репкин, В. В. Учитель в системе развивающего обучения // [Электронный ресурс], 2017. – дата доступа <http://nsc.1september.ru/article.php?ID=200303005>
3. Зинченко, В. П. Психологический словарь / В. П. Зинченко. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика-Пресс, 2008. - 440 с.
4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик, В. А. Сластенина - М.: 2007. - 345с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2014. - 125 с.
6. Репкин, В. В. Учитель в системе развивающего обучения / В.В. Репкин // Начальная школа. – 2003. - №1, С. 29-33
7. Юнусов, А. А. Методические аспекты формирования приемов учебной работы у школьников / Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 3-1. – С. 49-53; [Электронный

ресурс], – 2014 дата доступа
<https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4660>

8. Понятия «Методические приемы» // Тонкости современного образования [Электронный ресурс], дата доступа - 2017
<http://www.eduinterest.ru/deceds-98-1.html>

9. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. Мастера психологии / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

10. Дусавицкий, А. К. Урок в развивающем обучении: книга для учителя / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратьюк, И. Н. Толмачева, З. И. Шилкунова; - М.: Вита-Пресс, 2088. – 288с.

11. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / В.В. Давыдов. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.

12. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В Давыдов. – Томск: Пеленг, 1992. – 111 с.

13. Давыдов, В. В. О понятии развивающее обучение: сборник статей / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1995. – 144 с.

Тема 6. Моделирование в учебной деятельности школьников

Вопросы:

1. Что такое модель. Виды и функции модели в учебной деятельности.
2. Моделирование как центральное учебное действие и индивидуальная способность ребенка.
3. Динамика действия моделирования у младших школьников.

М. В. Ядровская понимает под моделированием целостную, взаимосвязанную и взаимообусловленную совокупность приемов, логических операций познания (наблюдение, анализ, синтез, построение гипотез, формализация, идеализация, абстрагирование, сравнение, аналогия, конкретизация, обобщение, классификация, систематизация, структурирование, построение умозаключений и др.) и практических действий моделирования (экспериментирование, интерпретация, верификация), выполняемых для построения и исследования модели объекта с целью изучения самого объекта [2].

В. В. Давыдов выделяет такие виды моделей:

Предметные (глобус, модель термометра, машина)

Идеальные: образные (схемы, графики, диаграммы, рисунки), знаковые (символы и знаки: географическая карта), мысленные.

Функции:

Главная функция модели заключается в том, чтобы исследовать объекты, получать новое знание о них, не прикасаясь к ним.

-фиксация выделенных отношений между реальными объектами мира и действий с этими объектами;

-средства для постановки новых учебных задач, когда учебно–практическая задача преобразуется для детей в учебно-исследовательскую;

-программы действий, средства анализа и фиксации закономерностей и отношений, чувственной опоры для абстрагирования и обобщения;

-программы для анализа новых явлений и средства поиска новых действий.

«Следует иметь в виду, что как раз в выполнении человеком действий с моделями выступает существенное отличие теоретического мышления от эмпирического. Последнее опирается на демонстрационную, описательную наглядность, позволяющую фиксировать внешние, непосредственные свойства вещей. Теоретическое же отношение использует моделирование как средство выделения и фиксации внутренних отношений изучаемых вещей», - подчеркивает В.В. Давыдов, говоря об использовании любого вида модельных средств в учебной деятельности для того, чтобы оторвать способ действия от самого предметного действия и задать его как общий способ, позволить строить варианты действий, исследовать объекты изучения, предсказать новые ходы и возможности.

Модель выступает как:

-средство научного познания,

-представитель оригинала, заместитель прототипа, который в каком-либо отношении более удобен для изучения,

-система, характеризующаяся существенными структурными свойствами и определенными отношениями,

-наглядность особого рода, образность, оперативность.

Работа с моделью всегда предполагает:

-предварительный анализ;

-видоизменение или перевод реальности или текста, описывающего реальность на знаково-символический язык;

-преобразования модели;

-соотношение результатов, полученных на модели, с реальностью.

Моделирование как индивидуальная способность детей существует в широчайшем диапазоне сформированности. Учителю нужно предоставлять детям возможность выбора тех модельных средств, которые позволяют работать с ними, удерживая задачу. Для детей с низким уровнем развития способности моделирования такими средствами становятся шары и лампы, обеспечивающие максимальное сближение замещаемого плана и плана модели и при изменении модельного плана получение знания о реальном. Для детей с высоким уровнем развития этой способности оказывается возможным решить задачу преобразования модели в уме, опираясь только на неподвижную схему [1].

Нулевой этап развития действия моделирования – это замещение или отображение отношений в выстроенном взрослым действии по знаковому опосредствованию (обратимость знаковой операции замещения).

Первый этап это удержание отношения сохранения величины в диапазоне динамических схем при некотором усложнении (отображение).

Второй этап – выполняя предложенные задания испытуемый вырабатывает / обнаруживает ограничения знаковых средств и может выбрать адекватное средство согласно «нетипичной» для известного средства задаче, вербализовать ограничение средства и предложить варианты компенсации или перестройки средства под задачу.

Тогда мы говорим, что у испытуемых оформилось знание о границах знаковых средств.

Третий этап – испытуемый может строить класс задач по принципу «от средства к классу задач». Дети начинают использовать средство не для задачи, а по средству строится класс конкретных задач; дети свободно «играют» со средством, выходя за границы его «правильного» использования (разбирают и собирают из элементов что-то другое, могут рассуждать о полезности средства). Встреча с новым знаковым средством провоцирует на этом этапе моделирования исследовательские действия школьника, поиск ответов на вопросы: что будет с условиями задачи, если элементы знакового средства усложнить или поменять местами? Ситуация затруднения провоцирует поисковую активность, создание новых условий или новых знаковых средств в арсенале школьника [1].

Вопросы:

1. Что подразумевает под собой действие моделирования?
2. Какую роль играет действие моделирования в учебной деятельности младших школьников?
3. Как формировать действие моделирования у обучающихся начальных классов?

Список использованных источников:

1. Давыдов, В. В. Варданян, А. У. Учебная деятельность и моделирование. – Ер.: ЛУИС, 1981 – 220с.
2. Ядровская, М. В. Моделирование как метод обучения информационным технологиям / Вестник ДГТУ. 2012. №4 (65). URL [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-obucheniya-informatsionnym-tehnologiyam>

Тема 7. Учебное действие оценки и контроля

Вопросы:

1. Безотметочная система оценивания как условие реализации деятельностной педагогики
2. Становление самооценки младшего школьника
3. Закономерности становления действия учебного действия оценки.
4. Учебное действие контроля.

Изменения, происходящие в сфере образования на современном этапе, вызваны потребностью общества в самостоятельных, инициативных и ответственных специалистах, умеющих учиться – т.е. самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью. В связи с этим возникает особая потребность формирования у школьников учебной самостоятельности как умения расширять знания, совершенствовать умения, развивать способности по собственной инициативе. От того, каким образом будут заложены основы этой самостоятельности в младшем школьном возрасте, зависит выполнение задачи в целом на последующих этапах образования.

Организовать любую деятельность, в том числе и учебную, без оценки невозможно, так как оценка является одним из ее компонентов, а также регулятором и показателем эффективности. Но и сохранение прежней системы оценивания учебного труда, в которой практически отсутствует учет мнения самих обучающихся, делает затруднительным переход на личностно ориентированное обучение.

Все очевиднее становится необходимость сделать оценку более дифференцированной и содержательной, сместив акцент на формирование реалистической самооценки и усиление внутренней мотивации. Для этого педагогу следует иметь полноценную и обоснованную оценочную систему.

Таким образом, обнажается противоречие между существующей ориентацией контрольно-оценочной деятельности на выяснение того, в какой мере учащиеся овладели учебной информацией, и реально востребованной современным образованием ориентацией этой деятельности на выявление способности школьников использовать освоенное содержание для решения практических задач.

Возникает проблема построения контрольно-оценочной системы с использованием различных инструментов безотметочного оценивания в соответствии с существующими видами контроля.

Именно систематичность обеспечивает понимание критериев оценки и создает базу для самооценивания детьми своего труда. Систематичность предполагает также организацию оценивания на всех этапах урока: *постановка цели* (как приняли цель учащиеся и на что обратить внимание учителю); *повторение* (что хорошо усвоено, над чем и как еще следует поработать); *изучение нового* (что и насколько усвоено, где и почему

возникли сложности); *закрепление* (что получается и в чем нужна помощь); *подведение итогов* (что удачно и где есть затруднения).

Наиболее важным условием организации эффективной оценки достижений школьников в безотметочном обучении является эффективный выбор форм и способов оценивания.

Словесная оценка – это краткая характеристика процесса и результатов учебного труда. Данная форма оценочного суждения позволяет раскрыть ученику динамику результатов его деятельности, проанализировать его возможности и степень прилежания.

Самым простым вариантом оценивания я считаю оценочные суждения, построенные на основе критериев балльной отметки. Так, оценивая работу ученика, педагог фиксирует уровень выполнения требований:

- справился отлично, не допустил ни одной ошибки, изложил материал логично, полно, привлек дополнительную информацию;
- справился хорошо, полно и логично раскрыл вопрос, самостоятельно выполнил задание, знает порядок выполнения, видна заинтересованность, но не заметил ошибки, не успел их исправить, в следующий раз надо поискать более удобный способ решения и т.д;
- выполнил основные требования, понимает суть, однако не все учел, переставил местами логические звенья и т.д;
- выполнил все требования, но осталось поработать вот над этим.... Вместе посмотрим вот это...;

Такие оценочные суждения применимы к оценке результата деятельности, а при оценке ее процесса могут быть использованы другие оценочные суждения, построенные на выделении выполненных этапов и обозначенные «ближайшими шагами», которые необходимо сделать обучаемому.

Учитель может строить такие суждения, опираясь на следующую памятку:

1. выдели, что должен делать ученик;
2. найди и подчеркни, что у него получилось;
3. похвали его за это;
4. найди, что не получилось; определи, на что можно опереться, чтобы получилось;
5. сформулируй, что еще нужно сделать, чтобы получилось; какими умениями для этого ученик уже владеет (найди этому подтверждение); чему надо научиться, что (кто) в этом поможет.

Большое значение в оценочной деятельности имеет эмоциональный отзыв педагога или одноклассников на работу ученика

При этом отмечают любые, даже незначительные продвижения («Браво! Это лучшая работа!», «Ты порадовал меня!», «Ты показал, что умеешь хорошо работать!» и т.д).

Особое место в современных подходах к оценке достижений младших школьников занимают методы наглядной самооценки.

Удобным инструментом оценивания может стать линейка, напоминающая измерительный прибор. Такая оценка помогает избежать сравнения учащихся между собой (поскольку у каждого оценочная линейка только в собственной тетради). Вот как можно оценить домашнюю работу по математике:

Это значит, что работа написана неаккуратным почерком и что школьник правильно решил задачу и выполнил сравнения, но ошибся в примерах.

Оценка при помощи линеечек организуется следующим образом. Сначала учитель задает критерии оценки – объясняет названия линеечек. По форме они должны быть четкими, однозначными и понятными детям. Каждый критерий обязательно обсуждается с учениками, чтобы всем было понятно, как по нему оценивать. После обсуждения всех критериев школьники самостоятельно оценивают свою работу.

После самооценки наступает очередь оценки учителя. Собрав тетради, педагог ставит свои «плюсики» на линейках. Совпадение ученической и учительской оценок (вне зависимости от того, низко или высоко школьник оценил свою работу) означает: «Молодец! Ты умеешь себя оценивать». В случае завышенной, а тем более заниженной самооценки ученика учитель еще раз поясняет ему критерии оценивания и просит в следующий раз быть к себе снисходительнее либо, напротив, строже.

При безотметочном обучении используются средства оценивания, с одной стороны, позволяющие зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка; с другой стороны, не провоцирующие учителя на сравнение детей между собой.

Таковы, например, «Листы индивидуальных достижений», в которых отмечаются уровни учебных достижений по множеству параметров. Эта форма фиксации оценивания является личным достоянием ребенка и его родителей.

Еще одним средством предъявления собственных достижений для их оценки является «Портфель достижений ученика», представляющий собой подборку индивидуальных работ – творческих (отражающих интересы школьника); лучших (отражающих прогресс школьника в какой-либо области); представляющих собой продукты учебно-познавательной деятельности (самостоятельно найденные информационно-справочные материалы из дополнительных источников, доклады, сообщения, размышления об отобранных материалах).

В начале изучения темы целесообразно провести стартовую оценку подготовки учащихся. Результаты такой оценки в начальной школе можно отметить с помощью «Лесенки достижений», поместив фигурку, символизирующую исходный уровень владения данным навыком, на ту или иную ступеньку.

Продвижение ребенка в ходе изучения темы в ряде случаев полезно отмечать оценкой в виде дроби, знаменатель которой показывает количество

ошибок, сделанных в предыдущей работе, а числитель – количество ошибок в данной работе.

Выполнение заданий целесообразно оценивать с помощью дихотомической шкалы, показывающей достиг или не достиг ученик уровня базовых требований. Возможно, например, пользоваться оценками «+» или «-», либо оценкой «зачет», а вместо «не зачтено» оставлять незаполненную клетку.

Результаты выполнения проверочных работ удобно заносить в специальные листы учета и контроля (тематические, рубежные, итоговые и т.д.).

При правильном определении целей и способов проверки их достижения «Листы индивидуальных достижений» и «Листы учета и контроля» дают учителю всю необходимую информацию о том, как идет обучающий процесс, каковы затруднения у отдельных детей. Насколько учитель и класс в целом достигли поставленных целей, что должно быть скорректировано в процессе последующего обучения.

При итоговом контроле эффективны следующие формы содержательной оценки.

«Рефлексивная карта» ученика (для учителя) – средство оценивания интеллектуальных и коммуникативных проявлений школьника, уровня овладения предметными знаниями, умениями, навыками. Набор рубрик, вносимых в данную карту, составляется учителем. Чтобы он был понятным и осмысленным для детей, необходима специальная работа.

Так, в начале изучения каждой темы определяется, что должны усвоить и что должны уметь в результате работы над темой. На уроке специально выделяется время для взаимопроверки разных типов заданий в форме парной работы. В конце урока, подводя итоги, педагог вовлекает школьников в процесс анализа и оценки их успехов. Ежеженедельно, ежемесячно или по четвертям ученик и учитель в соответствующих графах ставят условные знаки.

Ученик (самооценка) ставит:

! – знаю или умею очень хорошо;

*- иногда ошибаюсь;

?- пока самостоятельно не выполняю;

Учитель (оценка) ставит:

+ - знает, умеет применять на практике;

*- знает, но иногда ошибается;

?- пока испытывает трудность.

1. Презентации исследовательских проектов. Оформление результатов проектов в виде газет, сборников задач, сценариев праздников.

2. «Карта успешности». Школьники, неуспешные в учебе, могут быть успешными в других видах деятельности. Чтобы повысить самооценку учащегося и поддержать ситуацию индивидуального прогресса, педагог изучает, в каких областях ребенок считает себя успешным.

Таким образом, школьная система оценивания, ориентированная на эффективное обучение, должна как минимум позволять:

- осуществлять информативную и регулирующую (дозированную) обратную связь;
- использовать эту связь как форму поощрения, но не наказания; стимулировать умение сосредоточиться в большей степени на известном, чем на неизвестном учащимся;
- отмечать с ее помощью даже незначительные успехи, позволяя школьникам продвигаться в собственном темпе;
- ориентировать ученика на успех;
- опираться на широкую основу, а не только на достижения ограниченной группы учеников (класса), содействовать становлению и развитию самооценки.

Самооценка – это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности. **Самооценка** отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности и способности.

На начальных этапах развития ребенок оценивает преимущественно свои физические качества и возможности (“Я большой”, “Я сильный”), затем начинают осознаваться и оцениваться практические умения, поступки, моральные качества. Самооценка начинает выступать в качестве важнейшего регулятора поведения человека, его активности в учении, труде, общении, самовоспитании.

Формирование самооценки связано с активными действиями ребенка, с самонаблюдением и самоконтролем. Игры, занятия, общение постоянно обращают его внимание на самого себя, ставят его в ситуации, когда он должен как-то отнестись к себе – оценить свои умения что-то делать, подчиняться определенным требованиям и правилам, проявлять те или иные качества личности.

Решающее влияние на формирование самооценки оказывают два фактора: отношение окружающих и осознание самим ребенком особенностей своей деятельности, ее хода и результатов. И это осознание не появится автоматически: родителям и воспитателям надо учить ребенка видеть и понимать себя, учить координировать свои действия с действиями других людей, согласовывать свои желания с желаниями и потребностями окружающих.

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность; именно от ее хода и зависит в решающей степени формирование самооценки ребенка, она прямо связана с его успеваемостью, успехами в учении. Учение, как ведущая деятельность, начинает корректировать формирование личности буквально с первых месяцев

прихода ребенка в школу. Причем психологические исследования показывают, что самооценка младших школьников еще далеко не самостоятельна, а подвластна оценкам окружающих, прежде всего оценкам учителя. То, как оценивает себя ребенок, представляет собой копию, почти буквальный слепок оценок, сделанных учителем. Значит, надо учить ребенка в любой момент контролировать свои действия, правильно их оценивать, быть внимательным к каждому этапу своей работы, к любым ее промежуточным результатам. Это не замедлит сказаться на учебных успехах, что объективно создаст не очень уверенному в себе школьнику новые основы самооценки.

Нужно также помочь ребенку проявить себя – осуществить свои возможности в той области, в которой у него наметились особые успехи. Это поможет ему заслужить уважение учителя, товарищей. Психологи утверждают, что неспособных детей нет, каждый к чему-то имеет особые склонности. Один хорошо рисует, другой мастерит, у третьего дома живой уголок. Родители могут содействовать тому, чтобы их ребенок открылся товарищам своими лучшими сторонами. Младшие школьники, особенно те из них, кто испытывает затруднения в учении, очень чувствительны к внешним оценкам, чутко улавливают отношение окружающих. Поэтому, любая поддержка со стороны, похвала особенно важны для них. Ребенок, уверенный в себе, не боится трудностей, не пасует перед ними, находит в себе силы для их преодоления.

У успешных учеников формируется высокая, часто завышенная самооценка, а у слабых – низкая, преимущественно заниженная. Однако отстающие школьники нелегко мирятся с низкими оценками их деятельности и качеств личности – возникают конфликтные ситуации, усиливающие эмоциональное напряжение, волнение и растерянность ребенка. У слабых учеников постепенно начинает развиваться неуверенность в себе, тревожность, робость, они плохо чувствуют себя среди одноклассников, настороженно относятся к взрослым.

Иной комплекс личностных качеств начинает складываться, в связи с высокой самооценкой, у сильных учеников. Их отличает уверенность в себе, нередко переходящая в чрезмерную самоуверенность, привычка быть первыми, образцовыми.

Ребята, которые испытывают значительные затруднения в усвоении программного материала, получают чаще всего отрицательные оценки. Слабоуспевающим школьником становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют, и тем, что он в состоянии выполнить. На начальном этапе отставания расхождение это недостаточно осознается, а главное, не принимается школьником: большинство неуспевающих детей I и II классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К IV классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой, и мы видим нарастающую из класса в класс тенденцию

неуспевающих учеников к недооценке своих и так весьма ограниченных успехов.

И недооценка, и переоценка своих сил и возможностей – явление далеко не безобидное для школьника. Привычка к определенному положению в классном коллективе – “слабого”, “среднего” или “сильного”, задающего тон в учебе, - постепенно накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка.

Задача учителя, прежде всего, состоит в повышении мотивации обучения и его результативности, а адекватная самооценка ученика помогает решить эту задачу достаточно эффективно. Трудность лишь в том, чтобы добиться адекватной самооценки у каждого учащегося. Для этой цели уже в 1-м классе необходимо начать формировать такую самооценку. Система контроля и оценки также ставит перед нами важную социальную задачу: развить у школьников умение проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения.

От уровня самооценки зависит активность личности, её стремление к самовоспитанию, её участие в жизни коллектива. Принято различать адекватную (или реальную) и неадекватную завышенную или заниженную - самооценку. Эти определения появляются в сравнении с реальными возможностями младшего школьника. Самооценка не остается стабильной, в зависимости от успехов в деятельности, возрастных особенностей она имеет тенденцию изменяться.

Самое большое влияние на развитие самооценки оказывает школьная оценка успеваемости, она, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка, поэтому следует различать оценку деятельности и оценку личности и не переносить одно на другое. Младшие школьники негативный отзыв о своей работе воспринимают как оценку: ты - плохой человек. Оценка учителя является основным мотивом и мерилем их усилий, их стремлений к успеху, поэтому не надо сравнивать его с другими детьми, а показывать ему положительные результаты собственной работы прежде и теперь. Используя прием сравнения для показа ученику его собственного, пусть даже очень малого продвижения вперед по сравнению со вчерашним днем, мы укрепляем и поднимаем доверие к себе, к своим возможностям. Для развития адекватной самооценки необходимо создавать в классе атмосферу психологического комфорта и поддержки.

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Предполагает овладение обобщёнными способами действий в системе научных понятий. По определению Д. Б. Эльконина трижды общественна: по содержанию (усвоение социокультурного опыта), по смыслу и по форме (регулируемая социокультурными нормами и правилами).

В процессе учебной деятельности осуществляются отношения ребенка с обществом, происходит формирование как основных его личностных качеств, так и отдельных психических процессов.

Эффективность формирования учебной деятельности зависит от содержания усиливаемого материала, конкретной методики обучения и форм организации учебной работы школьника. Ученик должен знать: что, зачем и как делать, видеть свои ошибки, контролировать и оценивать себя. Ребенок, только поступивший в школу, на это еще не способен — он приобретает эти навыки в процессе учебной деятельности.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов рассматривают учебную деятельность как единство нескольких компонентов — учебной задачи, учебных действий, самоконтроля, и самооценки.

Учебная задача – усвоение общего способа действий применительно к определенной предметной области научных понятий. Учебную задачу надо отличать от конкретно-практической. Например, задача «выучить стихотворение» отличается от задачи «научиться заучивать стихотворение». Выполнив первую, конкретно-практическую задачу, ребенок чему-то научится, но вряд ли в следующий раз будет заучивать стихотворение более рациональным способом. Во втором же случае перед ребенком стоит действительно учебная задача, решение которой может быть достигнуто разными способами. В учебных задачах, в отличие от практических, процесс не может быть вычеркнут, ибо он и есть ее непосредственный результат. Вот почему при организации учебной деятельности в начальных классах учитель должен обращать особое внимание на процесс, на способы выполнения действий, на их четкое осознание.

Самоконтроль – это сличение, соотнесение учебных действий с образцом, который задается извне. В школьной практике обучение контролю идет путем прямого подражания учителю, а формирование контроля осуществляется стихийно, путем совершения бесчисленных проб и ошибок. Контроль по результату и способу действия (потом перерастает во внимание к процессу учебной деятельности).

Функция оценки – заключение об усвоении обобщенного способа действий.

Самооценка — это оценивание своей деятельности на разных этапах ее осуществления. Самая важная функция самооценки — регулятивная. Выделяют два вида самооценки:

- ретроспективная — оценка достигнутых результатов своей деятельности («Хорошо или плохо я сделал?»);
- прогностическая — оценка человеком собственных возможностей («Могу я справиться с задачей или нет? *).

Как показали исследования, от самооценки зависит уверенность ученика в своих силах, его отношение к допущенным ошибкам, трудностям учебной деятельности. Младшие школьники с адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учении, большей самостоятельностью. Иначе ведут себя дети с низкой самооценкой, они не уверены в себе, боятся учителя, ждут неуспеха, на уроках предпочитают слушать других, а не включаться в обсуждение.

К сожалению, родители и учителя часто сравнивают детей с разными возможностями. Ставя в пример ребенку, который неважно учится, другого, более одаренного или трудолюбивого, они пытаются повысить успеваемость первого, но вместо ожидаемого результата это приводит к снижению его самооценки. Гораздо эффективнее действует сравнение ребенка с самим собой: если ему сообщить о том, насколько Он продвинулся, по сравнению с прежним уровнем, это может оказать благоприятное влияние на его самооценку и стать предпосылкой повышения уровня учебной деятельности,

Необходимо помнить и о том, что существуют конкурентные отношения между учебной деятельностью и другими сферами жизни ребенка (увлечения, игры, компьютер). Учебная деятельность не становится ведущей автоматически. Интерес к учебе может быть потерян по ряду причин:

- позиция школьника не находится в определенных отношениях с содержанием процесса обучения, в результате чего для многих ребят важным является не то, чем занимаются, а то, что происходит в школе;
- снижение мотивации к учению.

Продукт учебной деятельности – само изменение учащегося.

«...от того, какими действиями контроля овладел ученик, зависит не только успешность учебной деятельности, осуществляемой им в данный момент, но и ее направленность в будущем: будет ли она направлена на поиск новых, более совершенных способов действия, ограничится ли усвоением новых частных фактов...или вообще не будет связана с какой-нибудь осознанной целью...» В.В.Репкин

Учебные действия контроля и оценки имеют иную природу, чем другие учебные действия. Они направлены не на преобразование предмета, а на сами предметные действия. П. Я. Гальперин пишет о контроле, что единственным его продуктом является улучшение другого, продуктивного действия, которое всегда осуществляется вместе с ним.

Однако так же, как и другие учебные действия, действия контроля и оценки – это действия ученика, а не учителя. Усилия учителя направлены, в первую очередь, не на оценку работы ученика и не на контроль за выполнением его действий, а на организацию его собственных контрольно-оценочных действий. В отношении формирования действий оценки и контроля эти усилия должны быть немалыми, поскольку именно в этих действиях дошкольники и младшие школьники проявляют большую зависимость от взрослого. Происходит это, видимо, потому, что контрольное действие, не имеющее самостоятельного продукта, приобретает для ребенка смысл лишь в ситуации взаимодействия со взрослым, когда от выполнения этого действия зависят отношения с ним. Стоит взрослому «выйти из ситуации», как зачастую ребенок полностью перестает контролировать свои действия (Е. В. Филиппова, Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгер).

Что из себя представляет действие контроля? Вспомним об ориентировочной и исполнительной части любого действия. Чтобы действие было целенаправленным и продуктивным, исполнение (реализация) должна

периодически соотноситься с планом, замыслом действия (ориентировкой). Это соотношение и есть действие контроля.

Контроль за исполнением действия может осуществляться по результату этого действия - насколько он соответствует цели. Это наиболее простая форма контроля. Такой контроль доступен и дошкольнику. Если он уже хорошо сформирован и осуществляется как умственное действие (невидимое для постороннего наблюдателя), то можно говорить о произвольном внимании к своим действиям. Формула этого вида контроля: «ой, не то получилось».

Более сложный контроль состоит в соотношении последовательности операций, которые надо выполнить, чтобы достичь цели (по плану), с реальной последовательностью выполняемых операций. Формула такого вида контроля: «Ой, что-то я не то делаю». Сформированный контроль этого вида называется произвольным вниманием. Выбор контролируемого содержания, порядок и способы такого контроля намечаются и производятся самим действующим человеком.

Два описанных вида контроля должны присутствовать у ребенка в любом начальном обучении.

Кроме двух рассмотренных видов контроля в учебной деятельности возможен и необходим еще один, специфический и более сложный, вид контроля. Он появляется тогда, когда нужно проверить не соотношение ориентировки и реализации действия, а пригодность самого плана. Формула такого контроля: «да таким путем этого вообще не сделать». Установить пригодность или непригодность плана, можно только понимая сами принципы построения плана действий, то есть связи условий, в которых осуществляется действие, с самим способом этого действия. Именно закономерные связи между особенностями предмета преобразования и способами действия с ним и составляют содержание теоретических понятий, поэтому такой контроль – рефлексивный - возможно сформировать лишь в условиях обучения, направленного на усвоение теоретических понятий (В. В. Репкин).

Рефлексивный контроль выглядит как система своеобразных проб, состоящих в промеривании изменяющегося способа действий к новым условиям его выполнения.

В дальнейшем рефлексивный контроль может становиться «упреждающим», позволяющим в процессе поиска адекватных способов мысленно проиграть предполагаемые варианты и сопоставить их с возможными результатами (Л. В. Берцфаи).

Какие же условия необходимы, чтобы ребенок начал контролировать результат своих действий, затем – последовательность шагов к цели, и, наконец, научился бы проверять основания самого плана действия?

В. В. Репкин перечисляет следующие необходимые условия:

1) предварительное выделение ориентировочной основы, «плана» действий, в котором четко зафиксированы состав и последовательность операций, обеспечивающих правильное решение задачи;

2) контроль для ученика должен стать особой задачей;

3) «мало поставить перед ребенком задачу контроля и дать ему рациональный план действия – необходима еще и тщательная организация этого процесса, в частности перевод ученика от одного этапа к следующему наводящими вопросами, подсказками, обсуждением дальнейшего хода контроля и т.д.»;

4) атмосфера в классе должна быть такой, чтобы дети не стыдились указать товарищу на ошибку или признать собственную; обнаружение собственных ошибок и ошибок других людей должно восприниматься как корректная форма помощи товарищу и самому себе.

Наиболее трудным и непонятным среди этих условий является условие № 2. Рассмотрим подробнее, что оно означает. В. В. Репкин отмечает, что поставить перед ребенком задачу контролировать свои действия в соответствии с планом сразу не получается: когда действие уже выполнено учеником, требование проконтролировать правильность решения практически не имеет для него смысла. Даже если ребенок пытается выполнить это требование, то просто еще раз выполняет действие. Намного осмысленнее эта задача будет в том случае, если контролировать необходимо не свои действия, а действия другого человека. При этом ошибки в действиях, которые будут контролировать дети, должны быть не любыми, а характерными, типичными, требующими развертывания и использования всего плана действия. Такие «ошибки» в учительских действиях, представляющие собой специальные «ловушки» для детей, необходимо специально продумывать.

Когда контроль за действиями учителя будет у детей сформирован, нужно менять объект контроля: теперь контролироваться должны действия других учеников. Лишь после этого объектом контроля могут стать собственные действия детей.

Этот же путь формирования действия контроля можно рекомендовать и родителям, желающим помочь своим детям. Мама может писать под диктовку своего ребенка, делая намеренные ошибки в тех местах («на те правила»), которые ребенок должен научиться контролировать. Только когда ребенок, играя «в учителя» и выделяя мамины ошибки красным карандашом, научится очень хорошо их замечать, можно предлагать ему для проверки свою собственную работу.

Дополнительным способом выделения для детей контроля как особой формы взаимоотношений между людьми (особенно для детей 5-7 лет) может быть предварительно проведенная игра в «контролера», в которой контроль развернут в систему ролевых отношений, означен и тем самым выделен для детей. Игра может быть организована так, что правила контроля помещены в центр сюжета. Например, на «фабрике игрушек» работают «мастер»,

«художник», «упаковщик» и «контролер». «Контролер» получает особый значок. Специальная роль контролера нужна для того, чтобы придать контрольной функции самостоятельное значение в глазах детей, выделить ее из сферы предметно-вещественных отношений. В обязанности контролера входит наблюдение за работой других, оценка результатов их труда и режима работы. Жестких правил действия у контролера нет. Все дети по очереди исполняют разные роли, в том числе становятся «контролерами».

После игры такого типа за значком контролера закрепляется функция контроля. Становится возможным его использование не в игровой, а в учебной деятельности.

5) Еще на одно необходимое условие формирования произвольного контроля у детей указывают Юрий Александрович Полуянов и Татьяна Анатольевна Матис. Их исследования показали, что действие контроля складывается позже и на основе действия оценки. Причем первоначально складывается контроль промежуточного результата учебной работы, и лишь затем пооперационный контроль. В истоке зарождения действия контроля лежит "фактор сомнения" учеников в целесообразности своих действий, который возникает на той стадии формирования оценки, когда результат учения соотносится с осваиваемым общим способом.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и общеобразовательная функция оценки учения школьников. - М: Педагогика, 1984. - 296 с.
2. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности. - М: Дом педагогики, 1996. - 208 с.
3. Цукерман, Г.А., Гинзбург, Д. В. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку? / Вестник Ассоциации "Развивающее обучение".- 1999. - № 6.- С.5 - 22.
4. Цукерман, Г. А. Оценка без отметки - Москва-Рига, 1999 - 133 с.

Тема 8. Учебное сотрудничество. Младший школьник как субъект учебной деятельности

Вопросы:

1. Взаимодействие ребенка и взрослого в школе.
2. Учебное сотрудничество как форма учебной деятельности.
3. Построение учебного сообщества.
4. Учебная самостоятельность.
5. Основные психологические новообразования младшего школьного возраста.

И. А. Зимняя определяет сотрудничество как гуманистическую идею совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности.

А. С. Белкин говорит о том, что сотрудничество – это совместная деятельность участников трудового процесса, направленная на достижение единых целей.

В словаре по педагогике Г. М. Коджаспирова, приводится понятие сотрудничество в обучении.

Сотрудничество – это совместная, взаимосвязанная деятельность обучающихся и учителя, построенная на демократических принципах, ориентированная на достижение осознаваемых лично значимых целей как учениками, так и учителем.

В основе учебного сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся.

Как отмечает А. С. Белкин, учебное сотрудничество младших школьников предусматривает компоненты:

- четкое осознание единства целей;
- четкое разграничение функций сотрудничающих сторон;
- взаимную помощь в реализации задач, достигающих цели;
- взаимное делегирование полномочий;

Дидактическое значение сотрудничества как совместной учебной деятельности, заключается в следующих позитивных моментах:

- возрастает объём усвояемого материала и глубина понимания;
- увеличивается познавательная и творческая самостоятельность детей;
- меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- меняется характер взаимоотношений между учениками;
- учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы и другое.

Учителю необходимо сделать младших школьников не мнимыми, а действительно равноправными участниками обучения. Тогда они будут выполнять роль не только транслятора, но и коммуникатора, т.е. носителя знания.

Учение – это не только односторонний процесс передачи, усвоения знаний, умений и навыков, это прежде всего процесс равного учебного сотрудничества.

Три вида общения: учебное сотрудничество детей между собой, учебное сотрудничество детей с учителем, сотрудничество школьника с самим собой, изменяющемся в процессе обучения.

Учитель, организуя **обще классную дискуссию**, побуждает детей высказывать собственные предположения, помогает поддержать предмет обсуждения. Организация самой простой формы сотрудничества (**посоветоваться друг с другом**) приводит к появлению новых версий и позволяет решить задачу. Таким образом, одним из специфических результатов совместной учебной деятельности является формирование у школьников учебной инициативности: способности добывать недостающую информацию с помощью вопросов, готовности предложить партнеру план общего действия.

- **Проблемная ситуация.** (позволяет освоить полноценное понятие. Как писать: мыш_нок)

Ведущий специалист в области учебного сотрудничества Г. А. Цукерман выделяет следующие его обучающие эффекты:

- улучшение понимания усваемого материала;
- сокращение времени на формирование на полноценных понятий, умений и навыков по сравнению с фронтальным обучением;
- увеличение количество детей, включенных в работу;
- рост познавательной активности и творческой самостоятельности учащихся;
- изменение характера взаимоотношений между детьми в классе;
- появление у школьников самокритичности, способности точно оценивать свою работу;
- приобретение учениками таких навыков, как ответственность за свои слова и действия, умения действовать с учетом позиций других людей;
- умения совершенствовать свои знания и способы действия с учетом другой позиций;
- понимания школьниками относительности, субъективности мнений и возможности существования разных точек зрения на один предмет.
- обучению детей сотрудничеству состоит в: создании атмосферы, доверия, доброжелательности, терпимости к ошибкам, освоении норм ведения дискуссии, умении согласовывать разные точки зрения на предмет обсуждения.

Основная роль в организации учебного сотрудничества принадлежит учителю. Без помощи учителя, ученики не смогут вскрыть ни сущности усваемых понятий, ни содержания эффективных способов работы. Именно учитель является носителем тех соц. Образцов, которые должны быть усвоены учащимися. Он создает ситуации, в которых ученики не могут действовать по шаблону. Возникает потребность в сотрудничестве;

Так, например, для групповой дискуссии подходят задания существенной особенностью которых является наличие нескольких точек зрения, на содержание и способ их решения. В этом случае уместны проблемные учебные задачи. Например, после освоения учениками способа проверки безударной гласной в корне подбором однокоренных слов, детям предлагают проверить слово *заг...рел*. Работая привычным способом, ребята подбирают слово *загар*, но обнаруживают, что пишется *загорел*. Разрешение этого противоречия становится предметом групповой или обще классной дискуссии.

Для работы в парах и тройках могут быть предложены задания на проверку правильности применения освоенного способа. Проверая задания соседа по парте, ребенок способен проявить больше внимательности и критичности, чем при проверке собственной работы. Кроме того, оспаривая решения друга, он вынужден объяснить причины своего несогласия.

- Организация сотрудничества обязательно предполагает использования моделей или схем, которые фиксируют позицию участников обсуждения, способ их работы или структуру действия.

Цель РО – воспитать из каждого ученика субъекта учения, субъекта собственной жизни, то есть человека, готового сделать осознанный выбор жизненного пути и нести ответственность за свой выбор, способного самостоятельно ставить перед собой задачи и находить средства и способы их решения.

Конечная цель РО – обеспечение условий для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, превращение ученика в учащегося, в человека, заинтересованного в самоизменении и способного к нему.

Субъект – носитель предметно-практической деятельности и познания.

Субъектом в обучении может быть только учащийся, т.е. учащий самого себя в контексте с учителем, который помогает ему осуществить это. Субъект – это главный работник в процессе обучения, действующий осознанно и ответственно, а значит свободно.

- Ребенок в роли субъекта учится не потому, что учитель так сказал и потребовал, а потому, что это нужно ему самому!

- Ребенок становится субъектом обучения лишь в том случае, когда он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач. Субъективность учащегося проявляется в том случае, когда его учебная активность, сам процесс усвоения знания приобретает характер деятельности.

В развивающем обучении цель - изменение младшего школьника самого себя как субъекта деятельности.

- Черты субъекта учения: внутренняя свобода личности ученика; умение свободно объяснить свои действия; умение критически их оценивать; умение самому для себя создавать способы действия; умение оценивать свои возможности, рефлексировать свои действия; способность самостоятельно решать учебные задачи; способность делать личностную самооценку;

- В чем заключается учебное сотрудничество?

1. Основой сотрудничества является дискуссия, в ходе которой происходит зарождение и укрепление самостоятельного мнения учащихся.

2. Учебное сотрудничество как форма учебной деятельности - нуждается в активном оппоненте, имеющем свою точку зрения на сложившуюся ситуацию. Но этот оппонент должен выступать не в лице учителя, а в лице других учеников.

3. Быть субъектом учения ученик сможет, если он будет действовать не рядом, а вместе с другими учениками в рамках коллективного учебного диалога. Это создает возможность для придания их деятельности общего смысла и определения общей для всех цели деятельности.

4. В результате обмена мыслями, ученики приходят к более содержательному и глубокому пониманию ситуации, опираясь на которое действуют значительно увереннее и успешнее. Рождается заинтересованность ученика в таком обмене мыслями со своими товарищами и учителем, который стимулирует появление потребности в деловом общении с партнерами по деятельности.

5. Сотрудничеством строится на основе совокупности устойчивых способов взаимодействия учителя с учениками и учеников между собой, что предполагает взаимное уважение друг друга, взаимозависимость и ответственность, осознание цели коллективной деятельности.

- Суть сотрудничества везде одна – учитель не ведет ученика за собой, а лишь помогает ему определить очередную цель и отыскать оптимальный путь ее достижения.

Организация учебного сотрудничества младших школьников обеспечивает активную роль обучающихся в педагогическом процессе, такое обучение и воспитание происходят в системно-деятельностном подходе.

Так ученик получает возможность реализовать свои цели, мотивы, и по отношению к учебной деятельности младший школьник находится в позиции ее соучастника.

Наибольший учебный и воспитательный результат достигается в ситуациях, когда педагог и ученики совместно решают задачу, ответа на которую не знает ни учитель, ни ученики. Именно такие учебно-познавательные ситуации служат основой учебного сотрудничества.

Как отмечает кандидат психологических наук А. С. Обухов, для успешного обучения в начальной школе младшему школьнику важно:

- развивать уважительное отношение к иному мнению;
- развивать навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;

- Учителя используют различные приемы установления таких отношений. Один из них – обращение за помощью и советом к ученикам, общеклассная дискуссия, проблемная ситуация.

Психопедагогическая основа сотрудничества взрослого и ребенка была разработана Л. С. Выготским, апробирована А. С. Макаренко.

Развитие высших психических функций, согласно Л. С. Выготскому, происходит во время совместной деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий. "Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» - писал Л. С. Выготский.

«Высшие функции мышления ребенка сначала проявляются в коллективной жизни детей в виде спора и только затем приводят к развитию размышления в поведении самого ребенка.»

«Лишь включаясь во все многообразие коллективных форм деятельности, индивид приобретает форму носителя сознательной регуляции своей индивидуальной деятельности»

«Переход от коллективной, совместной деятельности людей к индивидуальной и есть процесс интериоризации.»

«Лишь включаясь в многообразные коллективные, совместные виды деятельности, индивид приобретает сознательную регуляцию своей индивидуальной деятельности»

Как уже говорилось выше, РО позволяет в полной мере формироваться младшему школьнику как субъекту учебной деятельности. Важную роль в этом формировании занимает, на наш взгляд, учебное сообщество, в котором находится будущий субъект учебной деятельности.

Мы предлагаем, рассмотреть понятие «учебное сообщество», какие задачи стоят перед ним и что важно учитывать при организации учебного сообщества.

Г. А. Цукерман, понимает под учебным сообществом – группу детей, которые способны и склонны объединяться для совместного достижения учебных целей, непосильных каждому отдельному участнику совместного действия – является основным ресурсом учебной самостоятельности младшего школьника. Мы склонны согласиться с этой позицией, поэтому этого определения мы будем придерживаться в нашем пособии [2].

Какие же образовательные задачи призвано решать учебное сообщество? Как считает И. М. Улановская, учебное сообщество обеспечивает решение образовательных задач:

во-первых, это обеспечение учащемуся эмоциональной поддержки, которая необходима, чтобы взяться за рискованное дело - попробовать что-то новое, высказывать свои мысли о чем-то неизвестном;

во-вторых, является дополнительным источником мотивации для того, чтобы включиться в учебный процесс и не выпасть из него;

в-третьих, является мощным ресурсом обучения, потому что именно общение – это та область деятельности, где наиболее успешно осваиваются полужнакомые действия;

в-четвертых, сами навыки общения и сотрудничества становятся таким же важным содержанием обучения;

в-пятых, помогает каждому ребенку посмотреть на себя с другой позиции, т.е. взгляд со стороны, соотнести свое мнение и свои действия с действиями других и с общим результатом.

Так же она обращает внимание на важность того факта, что групповая работа оказывается более эффективной, чем индивидуальная, только: если требуется решить определенные типы задач (например, которые предполагают выдвижение и проверку множества гипотез), если будет организован определенный способ организации взаимодействия (например, через разделение средств между участниками), если будет создан определенный способ объединения участников (по межличностным предпочтениям или с разным уровнем компетентности в проблеме) и т.д. [9].

Некоторые ученые считают, что детское сообщество может являться условием перехода к учебной деятельности (Г. А. Цукерман и Е. Г. Юдина), они выделяют следующие этапы:

Первый этап. На данном этапе очень важно детям получить положительный опыт совместной работы по решению школьных задач. В такой работе следует утверждать такие ценности как: умение работать вместе, дружно; каждому участнику совместной работы дать возможность высказать свое мнение; стараться быть доброжелательными друг к другу; никого не оставить без дела, так организовать работу, чтобы все были задействованы; уметь прислушиваться к аргументам друг друга; соотносить мнения друг с другом. Разработка правил при этом будет являться необходимым инструментом разрешения затруднений в совместной работе.

Второй этап. Переход ко второму этапу происходит, когда дети привыкли к совместной и групповой работе, когда прожили несколько раз ситуацию свершения общего дела и ощутили поддержку группы. Теперь можно начинать формирование рефлексивных отношений в группе. Для этого внутри группы должны возникнуть разные точки зрения, разные мнения, причем детям должно стать явно, что точки зрения разные, чтобы возникла ситуация необходимости координации этих разных мнений.

Конечно же, при формировании ученика как субъекта, мы не можем не сказать, о формировании его учебной самостоятельности. Об этом и будет следующая информация.

А. Л. Венгер, под умением учиться, или учебной самостоятельностью, понимает способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения [2].

Он рассматривает формирование учебной самостоятельности, в три этапа:

1) Интерпсихическая фаза (первая): когда ученики ищут способ действия совместно, в ходе общего обсуждения - или ученик осуществляет поиск при поддержке учителя. Ребенок, примыкает к тому, что больше него,

и только через это присоединение может расти. Способ такого присоединения - участие (всегда частичное) в построении этого общего.

2) Вторая фаза – экстрапсихическая: для овладения учащимся собственной мыслью, ему нужен собеседник, реальные партнеры по действию не присутствуют непосредственно, но подразумеваются (например, при выполнении школьного теста или домашнего задания); или когда человек, занят розыском способа действия сам по себе, т.е. самостоятельно по личной инициативе организует интерпсихическое действие.

3) Интрапсихическая фаза (третья), когда поиск осуществляется полностью самостоятельно, по собственной инициативе, а обсуждение процесса и результатов поиска с воображаемыми партнерами происходит целиком в умственном плане.

Такие новообразования как: рефлексия, умение учиться или учебная самостоятельность, способность понимать чужую точку зрения, специфичны для системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (тесно связаны с установкой ученика на поисковую активность, которая специально культивируется педагогами).

Г.А. Цукерман и А. Л. Венгер, выделяют такие условия которые порождают и поддерживают учебные инициативы ребенка, направленные на открытие новых способов действия: создание учебных ситуаций, предполагающих поиск, открытие и преобразование понятийных средств и способов действия; фиксация результатов поиска в форме моделей (знаковых или схематических), помогающих детям оценивать и контролировать свои действия, постоянное преобразование этих моделей; организация совместной работы детей, участники которой обмениваются своими соображениями, догадками, предположениями и учатся замечать, ценить и учитывать точки зрения партнеров; система оценки, воспитывающая отношение к поиску и к точке зрения другого человека как к ценности.

Таким образом, в системе обучения, развивающего учебную самостоятельность, центральным моментом является обнаружение недостаточности имеющихся средств для решения новой учебной задачи. Соответственно, постановка учебной задачи - это важнейшее средство построения обучения, «опережающего» развитие и ведущего его за собой.

При формировании учебной самостоятельности у младшего школьника, важно учитывать его психологические новообразования, о них мы расскажем ниже.

И. В. Шаповаленко, говорит о том, что познавательное развитие младшего школьного возраста в этот период, начинается с перестройки интенсивного развития интеллектуальной сферы. Основное направление развития мышления в школьном возрасте – это осуществление перехода от конкретно-образного к словесно-логическому и рассуждающему мышлению. В системе развивающего обучения (далее РО) основной идеей является задача формирования содержательно - теоретического мышления, которое дает возможность обучающемуся уяснить внутреннюю суть проходимого

предмета, а также понять закономерности его функционирования и преобразования.

По его мнению, интеллектуальная рефлексия, которая рассматривается как способность к осмыслению содержания своих деяний и их оснований, так же является новообразованием, которое указывает на начало развития теоретического мышления у младших школьников. Оно раскрывается в такой ситуации, которая требует не использование правила, а его раскрытия, конструирования. При обучении изменяются и другие познавательные процессы - такие как внимание, восприятие и память. Их изменение - это формирование произвольности этих психических функций. Так, например, ученик по требованию учителя непременно обязан сосредоточивать и удерживать внимание на тех предметах, которые не располагают чертами естественной привлекательности или странности. Изменения в памяти – приобретение осмысленного характера, когда ребенок основывается на приемы логической шлифовки какого-либо материала. В восприятии происходит существенное преобразование, из процесса узнавания, которое опиралось на открытые признаки, изменяется в деятельность наблюдения.

Он считает, что в возрасте 7-11 лет активно развивается самосознание ребенка и его мотивационно-потребностная сфера. С его точки зрения, важным изменением становятся стремление ученика к самоутверждению и его притязание на признание со стороны учителей, родителей и сверстников, которое связано в первую очередь с его учебной деятельностью, с ее успешностью. Учебная деятельность требует от детей ответственности, а также способствует ее формированию как черты личности. В младшем школьном возрасте происходит развитие самопознания и личностной рефлексии, которые позволяют ученику самостоятельно установить границы своих возможностей (может ли он или не может решить кукую-либо задачу? чего ему не хватает для того чтобы решить её?), активно изменяется внутренний план действий (умение предсказывать и планировать некое достижение определенного результата), произвольность, самоконтроль. Поведение ребенка становится более осмысленным он уже может управлять им. Ученик улавливает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, начинает более сдержанно выражать свои эмоции, особенно негативные и более точно понимает нормы поведения дома и в общественных местах.

В зависимости от организации и содержания ведущей учебной деятельности уровень самих новообразований младшего школьника может существенно различаться. И. В. Шаповаленк, говорит о том, что мышление может быть теоретическим или эмпирическим, как и рефлексия — содержательной или формальной, а планирование — по существенным признакам или по частичным основаниям [2].

Практическая работа

Задания:

1. Используйте весь имеющийся материал, для построения этапов организации учебного сообщества (количество карточек для 1 и 2 этапа одинаковое), в виде логической цепочки. Пример: 1 этап. карточка № ... карточка № ... и т.д)

1.  2.  3.  4.



5.  6.  7.



8.  *Рефлексия*

2. Используйте весь имеющийся материал, для наглядного представления о формировании учебной самостоятельности (количество карточек на каждый этап – 2 шт.) в виде логической цепочки. Пример: 1 этап. № карточки.



1.



2.



3.

1

4.

2

5.

3

6.

Правильные ответы:

Задание 1. 1 этап: № 1 → № 4 → № 5 → № 7. 2 этап: № 2 → № 3 → № 6 → № 8

Задание 2. 1 этап: № 4 → № 1. 2 этап: № 5 → № 2. 3 этап: № 6 → № 3

Список использованных источников:

1. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / А.С. Белкин. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000 – 192с.

2. Венгер, А.Л. Развитие учебной самостоятельности./ А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – Москва, ОИРО, 2010. – 432 с.

3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения./ В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996 – 544с.

4. Теория обучения и воспитания: учебник для бакалавров / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. - М.: Издательство Юрайт, 2016. – 314с.

5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г.М. Коджаспирова. — Москва: Издательский центр «Академия», 2000. - 176с.

6. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 448с.
7. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. Ред. А. С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 424с.
8. Ситаров, В. А. Теория и обучение. Теория и практика: учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. – Москва: Издательство Юрайт, 2016. - 447с.
9. Цукерман, Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. / Г.А. Цукерман. – Москва, 1992. - 231с.

Тема 9. Образовательное пространство учебной деятельности

Вопросы:

1. Принципы построения образовательного пространства как пространства развития.
2. Устройство образовательного пространства младшего школьного возраста.
3. Институциональные формы организации пространства учебной деятельности. Критерии отличия урока от занятия.
4. Организация предметно-пространственной среды класса как условия формирования учебной самостоятельности младших школьников.
5. Понятие учебной самостоятельности. Этапы становления учебной самостоятельности.
6. Содержание и характеристика педагогического действия.
7. Образовательное пространство учебной деятельности как условие развития учебной самостоятельности младших школьников.

В современной педагогике большое внимание уделяется проектированию образовательных программ, младших школьников, поскольку этот этап обучения является наиболее важным в стратегическом построении и обеспечении всей жизни школьника, что обуславливает необходимость целенаправленных и согласованных действий участников педагогического процесса, педагогов, учащихся и их родителей. Учитывая общие принципы педагогического проектирования, разработанные М.И. Рожковым, определим и охарактеризуем те, которые целесообразно учитывать при проектировании образовательной деятельности учащегося.

1. Принцип прогнозирования. Каждый участник образовательного процесса, и, в первую очередь, педагог, должен предвидеть результаты деятельности, которые выражаются в изменениях ученика в его отношениях с окружающим миром. Прогноз, как правило, базируется на анализе данных, которые получены в ходе диагностики его обучаемости, обученности,

подготовленности, воспитанности, социализированности, а также материалов текущего наблюдения за поведением, деятельностью, отношениями ученика в процессе учебной и вне учебной деятельности.

Данный принцип требует:

- определяя цель, представлять те изменения, которые должны произойти в результате ее достижения (любой педагогический проект должен быть гуманистичен);
- при создании проекта опираться на уже достигнутый образовательный результат;
- ориентироваться на ближайшие, а также средние и дальние перспективы образовательной деятельности ученика;
- интуитивные предположения подтверждать материалами анализа объективных данных;
- чаще ставить себя на место учащегося и мысленно проигрывать его поведение, чувства, возникающие под влиянием создаваемой для него системы.

2. Принцип саморазвития. При проектировании образовательной деятельности ученика невозможно предусмотреть все многообразие жизненных ситуаций, поэтому создаваемые проекты должны быть гибкими, динамичными, пригодными по ходу их реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению. Жестко построенный проект почти всегда ведет к насилию над участниками образовательного процесса.

Реализуя данный принцип, следует учитывать следующее: - каждый учащийся имеет особенности развития и саморазвития, которые должны найти отражение при проектировании; - разрабатываемый проект должен быть таким, чтобы отдельные его компоненты легко заменялись, корректировались; - целесообразно иметь вариативную часть проекта или создавать несколько вариантов проектов.

3. Принцип мотивационного обеспечения проектировочной деятельности предполагает формирование положительного, заинтересованного отношения участников образовательного процесса к разработке и осуществлению проектов образовательной деятельности ученика, которое проявляется в добровольном и активном участии в этой деятельности.

Данный принцип требует осуществлять следующее:

- разъяснять необходимость и целесообразность разработки проектов образовательной деятельности каждого ученика, опираясь на убедительные аргументы, мнение авторитетных учителей и учеников, имеющих такой опыт;
- включать педагогов, родителей и детей в коллективное обсуждение достоинств, проблем, трудностей проектирования и путей их преодоления;
- привлекать участников педагогического процесса к разработке методического обеспечения проектировочной деятельности;

- учитывать интересы, потребности и возможности всех участников педагогического процесса при разработке проекта;
- обеспечивать добровольность участия педагогов, детей, родителей в проектировании образовательной деятельности учащихся, не допускать навязывания проектов;
- осуществлять контроль проектирования, поощрять инициативу участников педагогического процесса в создании и реализации проектов.

4. Принцип субъектной позиции ученика. Проект образовательной деятельности учащегося становится реальным, если сам учащийся является активным участником проектировочной деятельности на всех ее этапах, при этом необходимо обеспечить соответствующее психолого-педагогическое сопровождение его проектировочной деятельности.

Реализуя данный принцип, педагоги должны обеспечить следующее:

- создать условия для осуществления обучающимся самодиагностики, самоанализа достижений, возможностей, проблем и трудностей, чтобы учащийся получил необходимую информацию о себе и возможных перспективах;
- осуществлять процесс целеполагания с участием ученика, научить его определять свои жизненные и профессиональные планы, предоставить возможность составить самостоятельно вариант образовательного проекта, обосновать и защитить его;
- организовывать анализ и рефлексию на каждом этапе проектирования образовательной деятельности ученика;
- давать возможность учащемуся первому высказывать свои мнения и суждения в процессе проектировочной деятельности;
- поощрять, поддерживать любую инициативу ученика;
- обучать учащегося самоконтролю, помогая выполнить проект и получить намеченный результат, тем самым подтверждая целесообразность проектирования.

5. Принцип взаимодействия участников проектирования. В создании проекта ученика, кроме него самого, участвуют в той или иной мере педагоги (тьютор, классный руководитель, администрация школы, учителя), психолог, родители, специалисты-консультанты. К проектированию индивидуальных образовательных проектов на ряде этапов, например,

в качестве экспертов, могут привлекаться его одноклассники, друзья и те, чье мнение для ученика является значимым.

Для реализации принципа следует: - изучить возможности участия в проектировании членов педагогического коллектива; - определить функции, обязанности, права каждого субъекта проектировочной деятельности; - организовать совместную деятельность участников проектирования при решении вопросов психолого-педагогического сопровождения этого процесса, сообща обсуждать организацию и результаты проектировочной деятельности; - регулировать взаимодействие педагогов, специалистов и

семьи в процессе создания и реализации индивидуальных образовательных проектов на разных уровнях (школы, класса, группы, семьи, конкретного ученика).

6. Принцип непрерывности и цикличности. Проектирование образовательной деятельности ученика целесообразно осуществлять на протяжении всего периода обучения, создавая перспективные проекты (на год, два и более), ближайшие (полугодие, месяц) и текущие (неделя, день). Чтобы реализовать перспективный проект, необходимо выстроить серию промежуточных проектов, при этом ученик проходит одни и те же этапы, совершает каждый раз сходные действия. Это позволяет определить некоторую цикличность в проектировании образовательной деятельности ученика. Реализуя данный принцип, педагоги осуществляют следующее: - систематически отслеживают результаты проектирования образовательной деятельности учеников и вносят соответствующие коррективы как в сами проекты, так и организацию проектирования; - обеспечивают преемственность в проектировании, опираются на имеющийся опыт, постоянно его развивая, внося новые, привлекательные для участников проектирования методики и технологии; - организуют разработку системы перспективных, средних и ближайших проектов, предлагая участие в этом процессе всем желающим педагогам, учащимся и родителям и мотивируя их участие.

Все принципы тесно взаимосвязаны. Реализация совокупности перечисленных выше принципов может обеспечить успешность проектирования образовательной деятельности ученика.

Рассматривая образовательный маршрут как особый тип, способ, вариант обучения и воспитания, позволяющий педагогам обеспечить наиболее полную индивидуализацию школьного образования и отследить результаты эффективности этого процесса, необходимо помнить о том, что его реализация напрямую зависит от уровня организации личностно-ориентированного взаимодействия в данном образовательном учреждении. Таким образом, вариативный образовательный маршрут должен рассматриваться и как характеристика и принадлежность развивающей образовательной среды конкретного учреждения.

Предпосылки для решения поставленных задач содержатся в проекте детского центра, который в начале 70-х гг. начал разрабатываться Д. Б. Элькониным. Основное, что мы берем оттуда, — это проект эволюции форм организации обучения в школе. Они эволюционируют от классно-урочной (для младших школьников), через лабораторно-семинарскую (для подростков) к лекционно-лабораторной системе (для юношей). Все три ступени отличаются степенью субъектности учебного труда детей.

Классно-урочная система — это пространственно-временная регламентация учебы, где время занятий и способ организации работы во времени задаются учителем. В двух других формах эти две характеристики задаются самим содержанием дела (времени отпущено столько, сколько надо

затратить для получения определенного продукта, и организовать совместную работу так, как это удобно для его получения). Разумеется, каждой из этих форм организации учебной работы должно соответствовать определенное содержание обучения. Для младших школьников такое содержание найдено — это учебная деятельность, строение которой описано в многочисленных работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

В начальной школе главным, центральным пространственно-эстетическим выразителем ее сути является класс. Общее архитектурно-эстетическое решение здания начальной школы нам видится примерно таким, как ныне принято для всей школы. Это функционально организованное, “правильное” здание, в котором подчеркнута упорядоченность. Полнота задания линии взросления требует проектирования и особых межвозрастных форм деятельности и пространств — пространств “встречи” соседних возрастов. Для дошкольника и младшего школьника таким пространством являются различные игровые площадки. Это могут быть как традиционные детские площадки, оборудованные для сюжетно-ролевых игр и иных детских развлечений (ледовые горки, крепости, домики и пр.), так и пространства, удобные для подвижных игр с правилами и всяческих соревнований (в метании, прыжках, беге и т.п.).

Такие пространства должны находиться буквально между детским садом и младшей школой, должны быть открытыми для них. Общее пространство для младших школьников и подростков — это также пространство доступных для спортивных игр и соревнований, а для подростков и юношей — еще и библиотека. Общим, объединяющим все возраста, видом занятий является театр; соответственно театральная студия — это место встречи всех школьных возрастов. Разумеется, в качестве общих могут выступить и другие виды деятельности, в основном те, которые осуществляются на не возрастном полюсе образовательного пространства.

Возрастному пространству должно быть противопоставлено не возрастное (или вневозрастное). Это система образовательных учреждений, где ступени самостоятельности и ответственности социально не нормируются и не отмечаются. Таковыми являются клубы, кружки, мастерские, студии и пр. В них отмечаются и оцениваются либо продуктивность и достижение в какой-либо деятельности, либо сопричастность и общность группы людей. Разумеется, в этих клубах и студиях есть и одно - и разновозрастные группы, что является абсолютно естественным и никак извне не регламентируемым. Это должно как бы просто случаться и получаться. Например, пятилетка не может работать на станке или играть в волейбол. Но, с другой стороны, он может рисовать не хуже (или лучше) пятнадцатилетнего, а по-другому, иначе, чем тот. Фактически почти в каждом виде деятельности может участвовать ребенок почти каждого возраста и при этом вносить в него свою специфику. Особое значение имеют формы совместного труда детей и взрослых [3], в котором каждый вносит лепту, сообразную его возможностям. В не возрастном

пространстве разные возрасты выступают как особые сознания и культуры; в нем целесообразно строить “диалог культур” и “диалог возрастов”. Это пространство амплификации (А. В. Запорожец) — пространство полного выражения индивидуальных и возрастных возможностей. Разумеется, и в невозрастном пространстве могут возникать свои ступени и степени достижения. Это то, что называется большими или меньшими способностями и одаренностью в разных видах деятельности, а часто называется индивидуальностью. Поскольку одаренность не является возрастной характеристикой, она и не должна проектироваться как возрастная.

Классно-урочная система — это пространственно-временная регламентация учебы, где время занятий и способ организации работы во времени задаются учителем. Наряду с уроком мы вводим другие формы учебных занятий, такие как занятие и поляризованный урок. В этих двух формах две характеристики (временная регламентация и способ организации взаимодействия) задаются самим содержанием дела (времени отпущено столько, сколько надо затратить для получения определенного продукта, и организовать совместную работу можно так, как это удобно для его получения).

Таблица 1.

отличие	урок	занятие	поляризованный урок
Детско-взрослые отношения	Учитель - <i>инициатор и организатор</i> , он оценивает общую ситуацию урока	Учитель – <i>консультант и эксперт</i> , помогает ребенку адекватно оценить свою работу (выбор карточки, адекватный вопрос)	Учитель – <i>консультант и эксперт</i> , учитель – <i>тьютор</i> .
Содержание предметного материала	Принятие и постановка учебной задачи, выделение общего способа действия, введение принципов моделирования	Освоение операций, входящих в состав введенного способа действия (тренировочное занятие)	Поляризация тренировки и исследования
Формы работы	Учащиеся совместно обсуждают введенные принципы; работают коллективно; поставленная на уроке цель завершается. Дети занимаются фронтально, группами, парами, но решают обязательно общий для всех вопрос.	Школьники работают индивидуально или небольшими группами, но <i>самостоятельно выбирают</i> для себя вид и объем заданий, решают, чем заниматься – тренироваться в совершенствовании определенного умения либо сразу выполнять работу на оценку и проверять свои умения.	Школьники работают индивидуально или небольшими группами, но <i>самостоятельно выбирают</i> для себя вид и объем работы, самостоятельно определяют время завершения и перехода от одного вида работы к другому.

Таблица 2.

Урок	Занятие
<p>В школах, лицеях и гимназиях уроки проводятся с целью обучить коллектив детей определенным знаниям. Во время уроков ученики овладевают новыми навыками и умениями, которые касаются как точных наук, так и нравственных и мировоззренческих идей. На уроке учитель может как объяснять коллективу учеников новую тему, так и оценивать, и проверять их знания. Уроки, совмещающие два способа обучения, называют комбинированными. Кроме того, на уроках могут проводиться конференции, семинары, зачеты, ролевые и деловые игры. Форма урока зависит от того какую форму взаимодействия с учениками выбрал учитель.</p>	<p>Занятие – форма организации учебного процесса, сторонами которой выступают учащиеся и учитель. Занятие ограничено временными рамками, но не должно длиться строго 45 минут, может иметь различную структуру, метод, форму и способ обучения. Занятие может быть индивидуальным, коллективным и групповым, это зависит от количества учащихся. Для каждого ученика оно может начинаться в любое время, но при этом время занятия и его продолжительность должны быть запланированы в учебном плане. В зависимости от формы проведения занятия различают семинары, лекции, коллоквиумы, мастер-классы и уроки.</p>
<p>объект обучения, — это ребенок</p>	
<p>Формы взаимодействия могут быть разными, она может быть пассивной, когда ученик во время занятия или урока просто слушает новый материал, и активной, когда учитель привлекает учащихся к исследованию материала, задавая вопросы, придумывая ситуации, которые должны разобрать ученики. Занятие и урок временно ограничены, имеют сходную структуру и ставят перед собой определенные задачи.</p>	
<p>Урок является одной из форм учебного занятия, которое имеет временное ограничение — 45 минут.</p>	<p>Занятие не ограничено во времени, главное, чтобы его длительность не выходила за рамки 2-3 академических часов.</p>
<p>Несмотря на то, что субъект занятия и уроков – это ученики, если урок касается всего коллектива учащихся, то занятие может проводиться для одного ученика, для группы учеников (групповое) и для всего класса (коллективное). Все зависит от того, какие цели стоят перед проведением учебного занятия. Если, к примеру, учеников срочно нужно подготовить к открытому уроку, проводится коллективное занятие, если идет подготовка к контрольной и несколько учеников не успевают по предмету, то групповое, а если ученика готовят к местной олимпиаде – то индивидуальное занятие.</p>	
<p>Урок имеет четкую структуру проведения – подготовительная часть, проверка домашнего задания, изучение нового материала, проверка знаний. Иногда структура может варьироваться,</p>	<p>Занятие имеет более свободную форму, учитель меняет свою роль и выполняет роль консультанта, который помогает изучить материал ученикам самостоятельно, реализовать свои умения и оценить свои</p>

<p>так к примеру, если проводиться лабораторная работа или контрольная работа.</p>	<p>знания. Занятие может проходить в форме опросов, выражения собственного мнения, дискуссий и коллективного анализа материала.</p>
<p>Урок обязателен для всех учеников, отсутствие на уроке обязательно должно подтверждаться медицинской справкой или запиской от родителей. Оценки, полученные на уроке, прямо влияют на успеваемость ученика. Занятие не обязательно для посещения, хотя и подлежит обязательной записи в учебный план. Ученик добровольно решает нужно ему дополнительное разъяснение и изучение материала или нет.</p>	<p>Занятие проводится не только для того, чтобы ученик лучше уяснил материал, но и для того, чтобы он сумел повысить свои коммуникативные способности, общаясь с другими учениками. Занятие больше спрограммировано на личностное развитие. Нередко учителя проводят занятия в форме конкурсов и соревнований, чтобы ученик смог научиться оценивать свои знания самостоятельно и научился их применять. Занятие от урока выгодно отличает отсутствие отметок, потому ребенок может без страха поделиться своим видением ситуации. Добровольный характер проведения занятия делает его более успешным, так как дети приходят на него, поскольку являются заинтересованными в получении определенного результата.</p>

В исследованиях В. А. Ясвина, развивающая образовательная среда – та, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса.

Предметная развивающая среда-это система материальных объектов деятельности ребенка, содержание его духовного и физического развития, это единство социальных и предметных средств. С позиций психологического контекста, по мнению Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др, развивающая среда — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

Структурным компонентом образовательной среды ученые выделяют предметное окружение. Для обозначения рассматриваемого окружения, максимально стимулирующего развитие личности, введен термин «развивающая среда» (Н. А. Ветлугина, В. А. Петровский, О. А. Радионова и др.). Последняя затрагивает все стороны личности ребенка - его эмоции, чувства, волю и требует от него работы мысли и воображения, то есть становится для ребенка средой развития, с которой он вступает в действенную связь.

Современный философский взгляд на предметно-развивающую среду предполагает понимание её как совокупность предметов, представляющую собой наглядно воспринимаемую форму существования культуры. В предмете запечатлён опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих

поколений. Через предмет человек познает самого себя, свою индивидуальность. Ребенок находит свою вторую жизнь в предметах культуры, в образе взаимоотношений людей друг с другом (А. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). От того, в каких взаимоотношениях со средой находится ребенок, с учетом изменений, происходящих в нем самом и в среде, зависит динамика его развития, формирование качественно новых психических образований. Воспитательный потенциал среды многоаспектен: это - и условия жизнедеятельности ребенка (В. С. Библер), формирование отношения к базовым ценностям, усвоение социального опыта, развитие жизненно необходимых качеств (Л. П. Буюева, Н. В. Гусева); это - и способ трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А. В. Мудрик), удовлетворение потребностей субъекта, в частности потребности в деятельности.

Современная школа - это место, где ребенок получает опыт широкого эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Большую часть времени ребенок проводит в школе. Значит, развитие младшего школьника во многом зависит от рациональной организации предметно – развивающей среды в учебном кабинете.

Здесь все имеет значение: цвет стен, мебель, разделение пространства на функциональные зоны, наличие места для самостоятельных игр и уединения ребенка, уставшего от вынужденного постоянного общения со сверстниками.

Поэтому среда имеет важное значение для развития детей. Все, что окружает ребенка – это не только игровая среда, но и среда в которую входят все специфические детские виды деятельности. Ни один ребенок не может развиваться полноценно только на вербальном уровне, вне предметной среды.

Правильно организованная предметно-развивающая среда позволяет каждому ребенку найти занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки, а именно это лежит в основе развивающего обучения.

Созданная среда вызывает у детей чувство радости, эмоционально положительное отношение к школе, желание посещать ее, обогащает новыми впечатлениями и знаниями, побуждает к активной учебной деятельности, способствует интеллектуальному развитию детей младшего школьного возраста.

Н. В. Виноградова пишет, что учебная самостоятельность школьника - это его умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их вне опоры и побуждения извне. Потребности ребенка в самостоятельности реализуются через его познавательную активность, интерес, творческую направленность, инициативу, умение ставить перед собой цели и планировать свою работу.

М. П. Кашин отмечает, что самостоятельность в учебной деятельности подразумевает способность к рефлексии (как способность осознать недостающее, понять, что известно, опознать задачу как новую) и умение искать (самостоятельно продвигаться вперед, спрашивать умеющего и знающего человека, обращаться к информационным источникам).

В психологической литературе самостоятельность рассматривается как волевая черта личности, способность осуществлять деятельность без посторонней помощи. Она проявляется в самостоятельном принятии решений, осуществлении достижения цели, самоконтроле, во взятии на себя ответственности за дела и поступки, а также определяется как способ организации человеком своего действия и деятельности.

Изучая научную литературу, можно сделать вывод, что феномен учебной самостоятельности имеет внешние и внутренние признаки. К внешним относятся планирование учащимися своей деятельности, выполнение ими заданий без непосредственного участия педагога, контроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее корректирование и совершенствование. Внутреннюю сторону самостоятельности образуют, прежде всего, потребностно-мотивационная сфера, а также усилия воспитанников, направленные на достижение цели без посторонней помощи.

Этапы становления учебной самостоятельности:

1 этап. Ученик выполняет учебное действие по образцу. Задание, которое предлагается ученику, требует для своего выполнения того или иного способа действия. Этим способом ученик еще пока не владеет, не знает алгоритма его выполнения, не знает название способа. Однако он может его выполнить, опираясь на предложенный учителем образец выполнения, близкую аналогию. На данном этапе ученик еще не готов самостоятельно различать существенные и несущественные стороны выполнения задания, может выполнить его только с опорой на образец на конкретном учебном материале.

2 этап. Осуществление способа действия при выполнении учебной задачи. Ученик ориентируется на назначение и существенные аспекты способа, может этот способ назвать, знает и выполняет определенную последовательность действий, приводящую к нужному результату, описывает последовательность своих рассуждений, не опираясь на конкретный учебный материал. Может себя проконтролировать и оценить выполнение работы.

3 этап. Применение способа в контексте учебной деятельности, ее этапа. На этом этапе ученик готов сознательно выбирать и применять тот или иной способ, ориентируясь на цель и условия учебной деятельности, этапы ее реализации. Он выстраивает учебную деятельность, владеет представлениями о ее структуре, имеет опыт самостоятельного построения отдельных этапов этой деятельности.

Педагогические действия — действия, направленные на решение педагогических задач и осуществляемые педагогическими средствами, методами и приемами. К таким действиям относятся:

- педагогическое наблюдение;
- педагогическое изучение человека (составление «педагогического портрета» в единстве его основных характеристик — воспитанности, образованности, развитости и обученное) и группы;
- педагогический анализ;
- педагогическое оценивание;
- педагогическое решение;
- разработка педагогического сценария предстоящего действия или проводимого мероприятия;
- педагогическое поведение;
- педагогическое общение;
- педагогическое воздействие;
- педагогическое требование;
- педагогическое консультирование;
- педагогическая помощь;
- педагогическое взаимодействие и др.

Умения и навыки педагога, образованного специалиста грамотно выполнять педагогические действия и использовать их в своей жизни, профессиональной деятельности и педагогической работе составляют существенную часть технического арсенала, лежащего в основе его практической педагогической умелости.

Каждое действие имеет свою драматургию и требует режиссуры. Многие в технике действий педагога схоже с театральным действием, ибо всегда нужно уметь привлечь внимание аудитории, побудить ее слушать и понимать, удерживать внимание, стимулировать эмоции, помочь аудитории сделать полезные выводы. Поэтому в педагогической технике полезно использовать элементы театральной педагогики. Вместе с тем педагогическая техника — это непрерывный и непрекращающийся творческий поиск, развивающий педагогическую интуицию.

Педагогическая техника выполнения действий заключается в своей основе в технике владения человеком, педагогом словом, голосом, жестом, мимикой, позой, осанкой, походкой, одеждой, манерами. При выполнении педагогических действий дополнительно используются средства наглядности, учебные приборы, учебные устройства, учебное оборудование. Нередко педагогическая техника выполнения действий представляется в алгоритмизированном виде — как взаимосвязанный ряд используемых средств, приемов и операций, что облегчает ее освоение и использование.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем формам педагогической деятельности

(уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.п.), но не сводится ни к одной из них. В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного. Обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности. Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, он теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия.

Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического влияния, что сказывается на результатах действия учителя. В связи с этим из формы практического акта действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными. Таким образом, деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней.

Образовательное пространство непосредственно служит фактором осознанного взаимодействия человека с окружающим миром. Человек «пребывает» (присутствует) в образовательном пространстве в отличие от образовательной среды, в которую он только погружается, используя поток информации (И. К. Шалаев, А. А. Веряев). Образовательное пространство – фактор, определяющий процесс становления универсальных учебных действий обучающихся. Это движущая сила, существенное обстоятельство. Но не просто внешняя движущая сила. Фактор как причина процесса является одновременно существенным внутренним обстоятельством, проявления которого фиксируются в «личном пространстве» индивида. По словам В. В. Налимова, человек непрестанно ведет с самим собой внутренний диалог, пристально всматривается в себя. Образовательное пространство проектируется на основе проблемной ситуации, т.е. интеллектуального затруднения проблемного характера. Проблемные вопросы связаны с затруднениями проблемного характера и вызывают удивление, любопытство, стремление глубже познать предмет, радость успеха. Проблемный вопрос может возникнуть из нового факта, которому нет объяснения. Возникает ситуация критичности. Она заполняется примерами, положениями, фактами и т.д. то есть информацией из разных областей знаний, что позволяет считать ситуацию образовательным пространством, в которое можно «войти», чтобы познать истину.

Образовательное пространство необходимо выстраивать относительно базовых потребностей ребенка (чему он сам хочет научиться). Задача учителя младших школьников – научить ученика учиться. Умение учить себя – способность человека преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой как

человеком неумелым и ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться и делать себя другим. Ключевой компетентностью в рамках модернизации образовательного процесса признана - учебная самостоятельность. В программе начальной школы записано требование воспитывать у младших школьников учебную самостоятельность и умение учиться. Самостоятельность - свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки и помощи, способность к независимым действиям, суждениям (Толковый словарь русского языка) Самостоятельность как итог овладения действием.

Два источника самостоятельного действия ребенка: 1-й - владение содержанием, средствами, способами действия; 2-й - владение формой сотрудничества с взрослым, инициативность в организации взаимодействия

Технология поляризации образовательного пространства учебной деятельности:

1. Введение черновика и построение его как особого места подготовки
2. Особая организация предметно-пространственной среды
3. Введение урока, занятия и поляризованного урока как разных форм организации учебной работы. Поляризация (франц. polarisation, первоисточник: греч. pólos — ось, полюс) — процессы и состояния, связанные с разделением каких-либо объектов, преимущественно в пространстве.

Ожидаемые результаты:

1. Возникновение индивидуального учебного действия у учащихся
2. Появление у педагогов новых средств для организации поляризованного пространства учебной деятельности;
3. Овладение педагогами технологией качественного оценивания;
4. Создание методических разработок по отдельным темам;
5. Овладение средствами наблюдения и диагностики;
6. Снижение школьной тревожности у учащихся.

Вопросы:

1. Какие существуют принципы построения образовательного пространства? Кратко охарактеризуйте каждый из них.
2. Что такое «классно-урочная система обучения»?
3. Что такое «занятие»?
4. Какие существуют различия между уроком, занятием и поляризованным уроком?
5. Что такое «предметная развивающая среда»?
6. Какие существуют этапы становления самостоятельности?
7. Чем отличается педагогическая деятельность от педагогического действия?
8. Что такое «образовательное пространство»?

9. Согласно чему, необходимо выстраивать образовательное пространство?

Список использованных источников:

1. Давыдов, В. В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа, 1999, №7. – С. 12-18.
2. Цукерман, Г.А. Субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1992, №3-4. – С.14-16.
3. Давыдов, В. В., Слододчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. 1992. № 3-4. С. 14 – 19.

Тема 10. Учебная деятельность в подростковом возрасте

Вопросы:

1. Исходные основания проекта «Подростковая школа»
2. Учебная деятельность в подростковом возрасте.
3. Возможные способы и формы организации учебного процесса в подростковой школе.

Рассмотрим вопрос: «Исходные основания проекта «Подростковая школа»»

В настоящее время популярная система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, первоначально разработанная только для начальной школы, расширяет свои границы, распространяясь на вторую ступень обучения – подростковую школу. Десять лет назад научный коллектив Психологического института РАО начал разработку

подросткового этапа системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. В связи с этим исследования самых разных аспектов обучения в идеологии данной системы на второй ступени школы (5-9 классы) обретают особую актуальность.

Международной ассоциации развивающего обучения (МАРО). При переходе

детей из начальной в среднюю школу возникла острая необходимость продолжения данной системы на второй ступени обучения.

В целом система РО направлена на формирование теоретического мышления, которому «свойственен анализ как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее для него характерна рефлексия, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий. Наконец, теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мыслительного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком

такого мыслительного действия, как планирование» [1, с. 69].

Исходными основаниями подросткового этапа обучения в идеологии Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова являются следующие психологические основания подросткового возраста [3, 5]:

- представления Д.Б. Эльконина о том, что погружение младшего школьника в учебную деятельность постепенно меняет его интересы. Предметом внимания подростка становится его собственная учебная деятельность и он сам;

- это внимание реализуется в специфических интересах и особенностях подростка: у него появляется установка на обширные пространственные и временные масштабы, которые становятся важнее текущих («доминанты дали» по Л.С. Выготскому);

- появляется стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму, испытанию себя. Появляется сопротивление обстоятельствам, стремление к волевым усилиям. Все эти особенности характеризуют активность подростка, направленную на построение образа себя в

мире (В. А. Петровский), «социальное экспериментирование» (К. Н. Поливанова);

- замыслы подростка первоначально нечетки, расплывчаты, сверхмасштабны и некритичны. Пробуя их осуществить, ребенок сталкивается с несоответствием своих представлений о себе и мире реальному положению. В этом конфликте подросток начинает осознавать границы собственной

взрослости, которые определяются степенью самостоятельности и ответственности. Как утверждают психологи, продуктивное завершение подросткового возраста происходит с «открытием себя и мира», с появлением способности осознанно, инициативно и ответственно строить свое действие в мире, основываясь не только на видении собственного действия безотносительно его реализации, но и с учетом «отношения мира» к своему действию [5, с. 120].

Указанные психологические основания подросткового возраста обусловили следующие: педагогические принципы организации подросткового этапа системы РО Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова:

- необходима специальная организация переходного этапа образования, когда учащиеся должны получить возможность почувствовать себя реально «взрослыми»;

- должны меняться отношения между педагогами и учащимися в сторону расширения сферы самостоятельности учащихся;

- особое место должна занимать организация общения сверстников;

- сфера учения должна стать местом встречи его замыслов и реальных действий, местом социального экспериментирования, позволяющего ощутить границы собственного действия и его возможности;

- обучение подростка должно быть направлено на построение образа собственного действия в мире, собственной картины мира и собственной позиции.

В связи с этим ученые выделяют следующие выводы [5, с. 130-131]:

Развивающее обучение на любой ступени образования должно строиться в рамках развития мышления и сознания. Подобное построение требует, чтобы каждый акт обучения выступал как обнаружение и преодоление сложившегося способа действия. Такое строение образования приводит

к становлению способности ребенка к рефлексии, анализу и планированию собственных действий. В подростковой школе общий способ действия должен выступить как инструмент опробования новых возможностей действия. Если это произойдет, то новообразованием подросткового возраста

станет позиционное мышление и действие, проявляющееся в способности выбора и следования той понятийной логике, которая предпочтительна в данной ситуации, с видением всех ее возможностей и ограничений.

Средством опробования новых возможностей действия в подростковой школе должна стать учебная модель. Действие моделирования становится центром всей учебной работы. Наряду с рассмотренными выше аспектами РО в подростковой школе необходимо учесть следующие особенности учебной деятельности в подростковом возрасте:

- она должна стать пространством социального экспериментирования подростка;

- приоритетом в учебной деятельности становятся действие постановки учебной цели, действие преобразования условий в цель, поиск существенных отношений данного предмета;

- учебная деятельность все больше индивидуализируется и выходит за пределы урока;

- в ключевых точках учебных курсов учебная деятельность приобретает проектную форму;

- постановка учебных задач начинает носить «перспективный» открытый характер.

Таким образом, данные положения системы РО на подростковой ступени выступают как основополагающие при более детальной разработке аспектов предметного обучения.

Рефлексивный обзор проделанной работы в начальной школе позволяет строить дальнейшее обучение как целенаправленную деятельность детей.

Здесь необходимо обратиться к одной из особенностей построения предметного содержания в системе РО – развернутой работе по поиску разных возможных исходных отношений, первичных «клеточек» будущих понятий. Это возможно только как «моделестроение», опробование и

критика разнообразных моделей. Подростковая школа – это «мастерская» по изготовлению моделей. Специальное создание и построение таких моделей и есть основное учебное действие подростковой школы [5, с.125].

В целом под моделью понимают обобщенный абстрактно-логический образ в форме, удобной для его изучения, а под моделированием – замещение изучаемого объекта другим, специально для этого созданным [2, с.16].

Рассмотрим учебную деятельность в подростковом возрасте».

Переход к отрочеству отмечен изменением отношения ребенка ко взрослым, резким снижением успеваемости и потерей интереса к учебе, неприятием общепринятых социальных норм и правил, появлением девиантного поведения. Но ребенок продолжает учиться в школе и формально большую часть времени он должен посвящать учению. А какова ведущая деятельность этого возраста, если учеба утратила свое развивающее значение? В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман отмечают, что если даже у ребенка в начальной школе и сложилась учебная деятельность, то при переходе в среднюю он не хочет (а иногда и не умеет) ею пользоваться. Все исследователи отмечают особую роль общения ребенка со сверстниками для его полноценного психологического развития. Любимым времяпровождением подростка являются «тусовки» в компании сверстников. Современные методы обучения никак не учитывают этой особенности детей. На уроках они предпочитают не слушать и отвечать, а перебрасываться записками, обсуждать свои проблемы, играть, просто разговаривать друг с другом. Интимно-личностное общение со сверстниками, согласно Д. Б. Эльконину, становится ведущим видом деятельности. В центр общения выходит сверстник.

Проблему «совмещения» учебной деятельности и потребности общаться со сверстниками возможно решить, если учебную деятельность сделать содержанием ведущей для подростка деятельности – общения. Исследования, проведенные Г. Г. Кравцовым и его учениками, экспериментально доказали, что отличительной чертой общения в подростковом возрасте является его содержательный, деловой характер. Отношения участников совместно осуществляемой деятельности таковы, что все члены коллектива равны в праве на постановку целей и оценку результатов этой деятельности.

Таким образом, новизна общения подростков друг с другом и со взрослым – в его предметном содержании. Предмет этот может быть различным – от мальчишеских или девчоночьих «тайн», связанных с игрой, приключением по мотивам фильма или знакомой сказки, до достаточно серьезного увлечения какой-либо областью науки, спорта, культуры. В случае нормального, оптимального хода вещей для детей этого возраста делается важным и общение со взрослым, который является носителем той или иной области культуры, интересной в качестве предметного содержания детского общения. При этом не особенности предметной области

определяют, кто из педагогов станет центром общения детей, а напротив, взрослый, умеющий общаться с детьми этого возраста, так интригующе приоткрывает им предметное содержание, что ребенок увлекается соответствующим предметом. Самым привлекательным, определяющим смысл взаимодействий подростка является общение.

По периодизации психического развития ребенка Д. Б. Эльконина в подростковом возрасте учебная деятельность перестает определять психическое развитие ребенка, на первый план выходит интимно-личностное общение подростков. Именно в нем они обретают себя и становятся самостоятельными. В. В. Давыдов и В. В. Репкин указывают на то, что ведущий характер в подростковом возрасте приобретают разнообразные социально-значимые деятельности, в которых возможно самоопределение подростка. В условиях традиционного школьного обучения подросток чаще всего не ощущает себя субъектом своей учебной работы, а поэтому учебная деятельность, как правило, не входит в этот круг социально-значимых деятельностей [5, с. 56].

Опыт ряда школ развивающего обучения (РО) показывает, что возможна такая организация учебного процесса, при которой школьники не теряют интереса к учению в подростковом возрасте, а учебная деятельность не теряет своего развивающего характера, а сохраняет его наряду с другими общественно значимыми видами деятельности.

Естественно, учебная деятельность не остается такой же, как в младшем школьном возрасте. Конечная должная форма учебной деятельности – это самостоятельный поиск теоретических знаний и общих способов действий. Это не означает одиночества в учебной работе, но означает умение инициативно разворачивать учебное сотрудничество с другими людьми. Такая индивидуализация учебной деятельности должна происходить в подростковой и старшей школе.

В начальной школе у детей складываются рефлексивный контроль и оценка – представление о границах освоенного. Но представление относительно чего? Относительно каких заданий? Относительно заданий учителя – задач, поставленных другим человеком. Когда они уже есть, то становится возможным самоопределение.

Именно таковы ограничения субъектности учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Логично предположить, что задача следующего этапа обучения – это преодоление указанных ограничений детской субъектности.

РО в подростковом возрасте должно стать учебное целеполагание – определение тех возможностей, которые дает осваиваемый способ действия. Это и есть абстрактная формулировка предположения о целях обучения подростка.

В этом случае РО в подростковом возрасте должно строиться как полагание того пространства возможных достижений, которое подразумевает осваивание общего способа действия.

Итак, РО в подростковом возрасте должно быть ориентировано на выращивание специальных проб возможных реализаций общего способа действия, т.е. опробования той зоны целей, относительно которой способ действительно является системой действий, приводящей к их достижению.

Подобное представление о цели обучения подростка согласуется с результатами исследования К. Н. Поливановой, которая полагает, что основной проблемой и ограничением подросткового действия является явное преобладание замысливания над реализацией. Подросток задумал, пережил задуманное и как бы уже сделал. В этом контексте выстроенное в обучении апробирование цели действием может стать своеобразным "окультуриванием" спонтанных, недостроенных и ограниченных форм подросткового действования [4, с. 32].

Такие представления о возможной цели обучения подростка требуют выработки представления о форме деятельности, в которой это обучение будет проходить. Понятно, что этой гипотезе не отвечает та форма учебной деятельности, которая строилась в начальной школе. С гипотезой о целеполагании более согласована проектная форма деятельности. Здесь необходимо ввести одно тонкое, но вместе с тем ответственное различие. Идет ли речь о проектной форме учебной деятельности или собственно о проектной деятельности? Если о форме учебной деятельности, то необходимо удерживать характеристику учебности – фиксации самоизменения как изменения границ способа действия. Подобное рефлексивное удерживание может мешать собственно проектной работе. Если же речь идет о проектировании как таковом, то рефлексия собственного продвижения ученика становится менее существенной; в этом случае учебность может носить латентный, невыраженный характер. Проектирование, как и всякая продуктивная работа, рефлексивна иначе, чем учение. В проектировании более существенны предметные соотношения задуманного и наличного, чем субъективные осознанные приращения действующего субъекта. Поэтому последние могут происходить стихийно, не являясь объектом фиксации и управления.

По-видимому, выбор из этих двух возможностей придется делать в ходе дальнейших исследований, соразмеряя педагогическое воздействие с материалом собственной ученической активности.

Возможные способы и формы организации учебного процесса в подростковом возрасте.

Особенности организации образовательного процесса.

Учебные занятия объединяются в учебные блоки и время отводится для проведения самостоятельной работы по предмету (в свободном пространстве между блоками - 2-3 нед.). Выполняется серия заданий:

- принятие и решение "чужих" задач;
- постановка собственных задач для испытания своих средств;
- выбор задач, которые можно решить известными средствами.

Возможность построения индивидуальной траектории. Она возникает, когда педагог предусматривает возможность рассмотрения учебного материала под разными “углами зрения”, даётся свобода поиска других путей решения поставленной задачи (или в другом направлении, или вглубь вопроса).

Ритмы в построении учебных материалов для учащихся.

При изучении материала ученик работает с учебником, самостоятельно - в рабочей тетради.

Особенности учебной деятельности подростков:

- учебная деятельность может стать пространством социального экспериментирования подростка (преобразование учения, самостоятельное целеполагание, выбор учебных планов, инициативное создание творческих, исследовательских, учебных сообществ);

- действия преобразований осуществляются на особых моделях. Результатом этих пробных действий должно быть становление позиционного мышления - особого способа рассмотрения вещей с использованием средств этого рассмотрения;

- в ключевых точках учебных курсов УД приобретает проектную форму;

- учащиеся могут решать УЗ в индивидуальном (опережающем) режиме, а в отдельных случаях в рамках индивидуальных образовательных траектории.

Чтобы научиться учить себя, быть учителем самого себя, подростку нужно поработать в позиции учителя по отношению к другому. В школе может быть представлена такая возможность разновозрастного сотрудничества в формах:

- 5-классники могут поработать учителем во 2 кл. (например, по теме «Чередование гласных в корнях слов» на уроках русского языка), математики, природоведения. 3-5 уроков в течение учебного года.

- разновозрастный урок 1 раз в неделю по одному из учебных предметов через синхронное календарно-тематическое планирование: урок-диктант, урок-проверочная работа, урок-зачёт. Тексты работ, критерии оценки, образцы оценочных листов готовят подростки, специально создавая зоны трудностей, неуверенности, незнания. Продумывают задания, готовят средства, серию вопросов для постановки проблемных ситуации на уроках конкретизации открытого детьми способа действий.

Уроки-практикумы - совместные практические, лабораторные, экспериментальные работы, где подростки готовят, продумывают и описывают порядок проведения опыта, эксперимента по курсу «Окружающий мир».

Уроки-конференции, демонстрации, когда подростки помогают младшим готовить весь материал к уроку и разрабатывают сценарий его проведения.

Основные эффекты разновозрастного сотрудничества:

1. повышение учебной мотивации
2. формируется учебная самостоятельность, в ходе такого сотрудничества возникают условия для опробования, рефлексии, обобщения, актуализации известных подростку средств и способов учебных действий
3. способствует развитию способности понимать и учитывать интеллектуальную и эмоциональную позицию другого человека, проявлению его активности, самостоятельности и инициативы
4. младшие школьники (например, 5-классники по отношению к 8-классникам) могли бы сами определить границы своих знаний и построить собственные «карты» движения в учебном материале.

Особое место в УД подростка отводится созданию «карты знаний» как средства построения индивидуальной образовательной траектории.

«Карта знаний» по предмету - это специально отведённое место в классе (на стенде), в специальной тетради «Мои успехи и достижения по предмету», где схематически фиксируются основные области курса предмета (как направления, задачи, а позднее - как открытые способы действий и понятия.) «Карта знаний» может стать средством планирования, удержания предметной логики в течение учебного года и рефлексии индивидуального пути движения, учащихся в учебном предмете. Помимо общих маршрутов фиксируются личные вопросы, индивидуальные трудности, собственные исследования. Основное условие в работе с картой - системность в течение всего учебного года: «запуск», работа с картой, рефлексия.

Навык работы с картой знаний будет необходим на последующих этапах при разворачивании индивидуальных образовательных траекторий внутри каждого предмета, а в старшей школе - для обучения по индивидуальным планам.

Развитие контрольно-оценочной самостоятельности школьников как необходимое условие для построения индивидуальных образовательных траекторий.

Индивидуализация учебных действий контроля и оценки - необходимое условие становления УД подростков.

Целью контроля и оценки со стороны учащихся должно стать выявление субъективных возможностей выполнения действий в рефлексивном анализе умений:

- строить типологию заданий, определять, для проверки какого умения или знания создано то или иное задание:
- составлять проверочные задания разного типа и уровня сложности (в т. ч. задания с «ловушками»);
- определять сложность заданий, прописывая им баллы;
- находить или создавать образцы для проверки работы;
- сопоставлять работу с образцом;
- вырабатывать критерии дифференцированной оценки работы;
- согласовывать свои критерии с критериями других участников контрольно-оценочной работы (в т. ч. с учителем);

- оценивать свою работу по этим критериям;
- сопоставлять свою оценку с оценкой другого человека;
- давать характеристику ошибок и выдвигать гипотезы об их причинах (овладение диагностико-коррекционным способом работы над ошибками);
- составлять корректировочные задания для подготовки к новой проверочной работе;
- определять границы своего знания (понимать, где работает или не работает освоенный способ действия);
- формулировать предположения о том, как искать недостающий способ действия (недостающие знания).

Совершенствование контрольно-оценочных действий учащихся проходит по трём линиям:

Первая - организация разновозрастного сотрудничества, когда при работе с младшими школьниками подростки осмысливают роль контрольно-оценочных действий;

Вторая - организация контроля и оценки в рамках изучаемых учебных предметов через:

- проведение специальных учебных тренировочных и коррекционных занятий;

- рефлексивную работу с «картой» знаний; фиксация своих трудностей и возможных способов их преодоления; последовательность действий при решении задач;

- создание «портфеля» ученика и представление собственных достижений учащихся. Самостоятельный выбор учебного и внеучебного материала для выполнения. Оценка своих возможностей.

Третья - развитие умения конвертировать разные детские оценочные шкалы в общепринятые. Универсальный способ - перевод в проценты или переход к балльной системе оценивания (5, 10, 20, 100 баллов). Организация плавного перевода на общепринятую пятибалльную систему оценки.

Социальное проектирование

Основное назначение социального проектирования - это формирование образовательного пространства взросления молодого человека. В существующей ситуации взросления учащиеся проходят вне образовательной системы школы, а образование - вне системы взросления. Отчужденность связи объективных ценностей культуры с индивидуальным опытом учащихся, лишенных возможности обретения личностных смыслов в жизненных ситуациях и ориентациях.

Проблема. Построение образовательного пространства, в котором социальная среда взросления является неотъемлемой частью содержания образования.

Проектная задача. Создание в городском микрорайоне Батарейка детско - взрослого образовательного сообщества как пространств жизнедеятельности и социальной активности его субъектов.

Предмет проектирования. Создание лично значимых ситуаций социального развития, обеспечивающих возникновение и становление субъективной активности у учащихся.

Проект предназначен для становления и развития интеллектуальных, образовательных и пр. ресурсов, позволяющих осуществить социокультурное действие в коллективной работе. Ресурсное усиление участников проекта связано с их позиционированием и возрастом:

- для учащихся - это освоение универсальных способов деятельности (творчество, исследование, проектирование, управление);

- для педагогов - технология организации и управления жизнеспособной детско-взрослой общностью.

Выпускники основной школы:

- выполняют требования, которые предъявляются к их обученности предметными программами:

- осознают необходимость учения, понимают ценность образования;

- овладевают умениями учиться - не только определять границы своего знания, но и находить способы и пути преодоления своих трудностей, проблем; умеют переносить способы действия из одной предметной области в другую, в социальную жизнь;

- владеют умственными операциями (сравнение, классификация, обобщение), обладают возможностями решать достаточно большой круг предметных, социально-ориентированных и личностных задач;

- обладают достаточно широким социальным опытом, позволяющим им ориентироваться в окружающем мире, взаимодействовать с людьми, находить своё место в нём;

- готовы осуществить индивидуальный ответственный выбор собственной образовательной траектории. Выбор может носить пробный, неокончательный характер.

Список использованных источников:

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

2. Зак, А. З. Как определить уровень развития мышления школьника. – М.: Знание М, 1982. – 92 с.

3. Концепция развивающего обучения в основной школе. Учебные программы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / Сост. А.Б. Воронцов. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. – 448 с.

4. Горбов, С.Ф., Заславский В.М., Захарова О.А., Морозова А.В., Табачникова Н.Л. Математика. 5-6 классы: Учебная программа // Концепция развивающего обучения в основной школе. Учебные программы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / сост. А.Б. Воронцов. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. – С. 248- 263.

5. Эльконин, Б. Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина –Давыдова // Вопросы образования. – 2004. - №3. – С. 118 – 142.

Тема 11. Компетентностный подход в современной школе

Вопросы:

1. Понятие компетентности в педагогике и в психологии.
2. Компетентностный подход в современной школе.
3. Рассмотрение ключевых компетентностей, формирующихся в младшем школьном и подростковом возрастах.

В конце 1960 - начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается компетентностный подход в образовании. На данном этапе развития педагогической науки не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция».

Термин "компетентность" означает разный смысл и понятие «компетентность» этимологически связано с понятием «компетенция». В литературе наряду с этим термином употребляются смежные с ним понятия - "профессионализм", "квалификация", "педагогическая культура", "педагогическая образованность".

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций:

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии "решений, регулировать конфликты ненасильственным путём, участвовать в функционировании и в развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно "вооружить" молодежь межкультурными компетенциями, такими как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с другими людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не владеет, грозит изоляция от общества. К этой же группе общения относится владение несколькими языками, принимающее возрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости способность критического отношения (подчеркнуто авторами) к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни [3].

Джон Равен определяет *компетентность* как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Наряду с понятием «компетентность», используется и понятие «компетенция», которое также имеет вариативное описание в различных источниках.

В толковом словаре под редакцией Д. И. Ушакова видны различия между понятиями *компетентность* и *компетенция*: «*компетентность* - осведомлённость, авторитетность; *компетенция* - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий» [1].

Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения. Цели школьного образования, с этой точки зрения, заключаются в следующем:

- Научить учиться, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учениками.
- Научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы.

- Научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни – экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных, т.е. решать аналитические проблемы.

- Научить ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы.

- Научить решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей (избирателя, гражданина, потребителя, пациента, организатора, члена семьи и т.д.).

- Научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т.п.).

- Научить решать проблемы профессионального выбора, включая подготовку к дальнейшему обучению в учебных заведениях системы профессионального образования. [4]

Анализ ключевых понятий компетентностного подхода компетенция/компетентность представлен в исследованиях А. Г. Бермуса, В. А. Болтова, И. А. Зимней, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, Е. И. Пометун, В. В. Серикова, В. П. Симонова, А. В. Хуторского и др.

Ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

Ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом [2].

2. Общекультурные компетенции. Круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного

времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира [2].

3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания [2].

4. Информационные компетенции. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире [2].

5. Коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области [2].

6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни

в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности [2].

Таким образом, мы сделали вывод, что определяющие понятия будем рассматривать в трактовке Д.И. Ушинского: *компетентность* - осведомлённость, авторитетность; *компетенция* - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий.

Под компетентностным подходом мы будем понимать совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, выделили принципы и цели данного подхода.

Выделили основные компетенции младших школьников: 1. Ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования.

Вопросы:

1. Что такое «компетенция» и «компетентность»? В чем разница между этими понятиями?
2. В чем сущность «компетентностного подхода» и его основные цели?
3. Какие образовательные компетенции являются ключевыми для младших школьников?

Список использованных источников:

1. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 1 / Под ред. Д.И. Ушакова. М., 1935.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России

от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357)

3. Владимирский государственный университет им. Столетовых. [Электронный ресурс]: Файловый архив студентов, 2015. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2384309/page:18/>

4. Ломакина, Г. Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии / Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 276-279.

РАЗДЕЛ 3. МОНИТОРИНГ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Тема 12. Мониторинг в системе развивающего обучения

Вопросы:

1. Что такое мониторинг. Объекты мониторинга в системе развивающего обучения

2. Типы готовности детей к школе.

3. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Сформированность отдельных компонентов учебной деятельности у учащихся.

4. Контроль и оценка педагогической деятельности

Мониторинг - систематическое наблюдение за каким-нибудь процессом с целью фиксировать соответствие (или несоответствие) результатов этого процесса первоначальным предположениям. В нашем случае речь пойдет о педагогическом процессе. Целью данного мониторинга является создание информационных условий для формирования целостного представления о состоянии системы образования, о качественных и количественных изменениях в ней. В зависимости от выбранного объекта мониторинга определяется вид мониторинга, постановка специфических целей и задач, связанных с их реализацией на практике. Мониторинг реализуется по двум основным направлениям. Во-первых, отслеживаются параметры деятельности, процессуальные характеристики, поскольку эти данные являются наиболее информативными и оперативными по сравнению с результативными. Во-вторых, осуществляется наблюдение, даются оценка и прогноз изменения состояния объекта мониторинга. Объектами данного мониторинга являются образовательный процесс и его результаты, личностные характеристики всех участников образовательного процесса, их потребности и отношение к образовательному учреждению. На уровне образовательной программы объектами мониторинга и управления качеством могут быть:

- процесс освоения программы, предмета;
- интеграционные процессы в обучении;

-процесс обновления, совершенствования, содержания, методик, технологий обучения, средств контроля усвоения учебного материала; качество образовательного процесса и т.д.

Готовность к школе – это совокупность определенных знаний и навыков, которыми должен владеть ребенок с целью оптимизации школьного опыта: физические, социальные, коммуникативные, познавательные и другие.

Понятие **готовности** определяется как многогранное развитие личности ребенка и рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: как "общая, психологическая готовность" и как "специальная готовность" к обучению в школе.

Общая готовность к школе включает в себя: личностное, умственное, нравственное, волевое, эстетическое, физическое развитие, которое создает необходимую основу для активного вхождения ребенка и новые условия школьного обучения. Общая готовность характеризуется определенным уровнем психического развития, которое определяет мотивационную готовность (желание учиться, овладение ребенком элементами учебной деятельности).

Личностная готовность детей к школе охватывает следующие три основные сферы жизненных отношений: отношение с окружающими взрослыми людьми; взаимоотношения со сверстниками; отношение ребенка к самому себе.

Нравственно-волевая готовность ребенка к обучению в школе выражается в достижении им к концу дошкольного возраста интереса к знаниям, стремления преодолевать трудности, наличии усидчивости, сдержанности, настойчивости, самостоятельности, организованности и дисциплинированности, умения ребенка строить свои взаимоотношения со взрослыми и сверстниками в соответствии с правилами.

В показатели **умственной готовности** входят хорошо развитое образное и словесно-логическое мышление, необходимый запас знаний об окружающем мире, о предметах, материалах и т.д., развитая сенсорика, общий уровень мыслительной деятельности, умение оперировать знаниями при решении учебных и практических задач, овладение элементами учебной деятельности.

Важно развить эстетические чувства, творческое воображение, умение воспринимать содержание разнообразных картин и т.д. Занятия по рисованию, лепке, аппликации, музыке в наибольшей степени способствуют **эстетической подготовке** детей к школе.

Физическая готовность является одним из важных компонентов общей готовности ребенка к обучению в школе. Для физической подготовки ребенка к школе имеет большое значение: хорошее состояние здоровья ребенка, нормальное физическое и нервно-психическое развитие; закаленность, определенная выносливость и работоспособность организма; правильное функционирование сердечно-сосудистой, пищеварительной и

дыхательной систем; успешное овладение всеми видами основных движений; развитая мелкая моторика руки.

Специальная готовность к школе является дополнением общей, психологической готовности ребенка к школьному обучению. Она определяется наличием у ребенка специальных знаний, умений и навыков, которые необходимы для изучения различных школьных предметов.

Учебный тип – благополучные, организованные дети, могут работать по образцу.

Предучебный тип – благополучные дети, но нужна эмоциональная поддержка взрослого.

Псевдоучебный тип – эти дети очень тихие, не привлекают внимания взрослых. Всё выполняют, но не активны, «копировальщики». Очень ранимы, неуверенные в себе, не умеет работать по образцу.

Коммуникативный тип – различное поведение на уроке и перемене. Задаёт очень много вопросов, не умеет выстраивать взаимоотношение со сверстниками. Всегда нужна поддержка взрослого.

Лжеучебный тип – высокая познавательная способность, высокая активность. Привлекает к себе внимание взрослых и бурно реагирует, если его не спрашивают. Требует постоянного внимания только к себе, если его нет, то начинает сердиться на учителя, затем на обучение в целом, эгоист.

К. Н. Поливанова выделила следующие типы готовности детей к школе:

1. «Дошкольники» - дети, имеющие дошкольный уровень регуляции поведения. Эти дети ориентируются не на правило, задаваемое взрослым, а на предметное содержание рисунка-образца. При этом дети этого типа могут обнаружить высокую степень интеллектуальной готовности. Однако отсутствует общая готовность принять школьные организационные формы обучения. Фактически эти дети не готовы к школе.

2. «Почти ученики» - поведение этого типа детей носит черты как «учеников», так и «дошкольников». Автор определяет этих детей как «играющих в школу». Таким детям для выполнения задания необходимо присутствие взрослого. Интеллектуальная готовность этой группы детей не всегда сочетается с общей готовностью к школьному обучению. Тем не менее они открыты для взаимодействия, готовы сотрудничать.

3. «Ученики» - легко справляются с заданиями, способны слушать и слышать. опережают сверстников по уровню развития интеллекта. Дети этого типа готовы к сотрудничеству с учителем. У таких детей наблюдается ярко выраженная познавательная направленность.

4. «Псевдоученики, школяры» - этих детей отличает «функциональное взаимодействие» со взрослым. Ориентация на правила, действие по инструкции. Эти дети - исполнители. Им характерен низкий уровень самостоятель-

ности, интеллектуальная пассивность. Придерживаются школьной атрибутики. Содержание их учения - оценка, школьная форма, ритуальные отношения с учителем.

5. «Коммуникаторы» - стремятся общаться со взрослым. Нарушена сфера общения со сверстниками. Стремление к успеху заслоняет учебное содержание, мешает им заняться делом. Эти дети могут быть хорошо подготовлены к школе.

К. Н. Поливанова данной типологией обосновывает необходимость учета индивидуальных психологических характеристик детей для эффективного взаимодействия в процессе обучения. Другие современные исследования свидетельствуют, что так же важно учитывать психофизиологические особенности дошкольников и младших школьников.

Д. Б. Эльконин даёт следующее определение данному понятию: «Учебная деятельность» - это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть мотивы приобретения обобщённых способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования.

В структуре учебной деятельности выделяют пять компонентов:

1) мотивацию. Учебная деятельность полимотивна. Она побуждается и направляется различными мотивами. **УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ** мотивы (по Д. Б. Эльконину) – интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, к процессу деятельности.

2) учебную задачу. Система заданий, при выполнении которой ребенок осваивает наиболее общие способы действий. Дети, решая много конкретных задач, сами открывают способы их решения. Развивающее обучение предполагает совместное открытие детьми и учителем общего способа решения задач.

3) учебные действия. Входят в состав способа действия операций и учебных задач. Считается основным звеном структуры учебной деятельности. Каждая учебная операция должна быть отработана. Часто, по системе Гальперина. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций, выполняет операции в материальной форме под контролем учителя, научившись это делать без ошибок, решает задачу в уме.

4) контроль. Сначала учебную деятельность контролирует учитель, затем ученики сами контролируют себя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому это – важнейшая педагогическая задача. Ребенку нужен пооперационный контроль за процессом учебной деятельности.

5) оценка. Ребенок должен научиться адекватно оценивать свою работу общей оценкой – насколько правильно выполнено задание, и оценка своих действий – насколько освоен способ решения, что не отработано

Критериями оценки сформированности учебной деятельности у учащихся, соответственно, выступают:

1. соответствие возрастно-психологическим нормативным требованиям;

2. соответствие свойств действий заранее заданным требованиям.

3. сформированность учебной деятельности у учащихся, отражающая уровень развития метапредметных действий, выполняющих функцию управления познавательной деятельностью учащихся.

Модель оценки уровня сформированности учебной деятельности включает оценку сформированности всех ее компонентов: мотивов, особенностей целеполагания, учебных действий, контроля и оценки.

Уровни сформированности учебных действий:

1) отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности (ученик выполняет лишь отдельные операции, может только копировать действия учителя, не планирует и не контролирует свои действия, подменяет учебную задачу задачей буквального заучивания и воспроизведения);

2) выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем (требуется разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, может выполнять действия по постоянному, уже усвоенному алгоритму);

3) неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач (при изменении условий задачи не может самостоятельно внести коррективы в действия);

4) адекватный перенос учебных действий (самостоятельное обнаружение учеником несоответствия между условиями задачами и имеющимися способами ее решения и правильное изменение способа в сотрудничестве с учителем);

5) самостоятельное построение учебных целей (самостоятельное построение новых учебных действий на основе развернутого, тщательного анализа условий задачи и ранее усвоенных способов действия);

6) обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи.

Описанную модель оценки сформированности учебной деятельности, в ряде значимых аспектов дополняет диагностическая система А.К.Марковой (1990), включающая 4 основные сферы оценки:

1. Состояние учебной задачи и ориентировочной основы:

- понимание учащимся задачи, поставленной учителем, смысла деятельности и активное принятие учебной задачи;

- самостоятельная постановка школьников учебных задач;

- самостоятельный выбор ориентиров действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале.

2. Состояние учебных действий:

- какие учебные действия выполняет школьник (измерение, моделирование, сравнение и т.д.);

- в какой форме он их выполняет (материальной/материализованной; громко-речевой, умственной); развернуто (в полном составе операций) или свернуто; самостоятельно или после побуждений со стороны взрослых;
- различает ли ученик способ и результат действий;
- владеет ли школьник несколькими приемами достижения одного результата.

3. Состояние самоконтроля и сам оценки:

- умеет ли учащийся проверять себя после окончания работы (итоговый самоконтроль);
- может ли проверять себя в середине и в процессе работы (пошаговый самоконтроль);
- способен ли он планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);
- адекватна ли самооценка учащегося;
- доступна ли учащемуся дифференцированная самооценка отдельных частей своей работы, или он может оценить свою работу лишь в общем виде.

4. Каков результат учебной деятельности:

- объективный (правильность решения, число действий до результата, временные характеристики действия;, возможность решения задач разной трудности);
- субъективный (значимость, смысл учебной деятельности для самого ученика, субъективная удовлетворенность, психологическая цена – расход времени и сил, вклад личных усилий).

В процессе изучения учебной деятельности и поиска наиболее эффективных путей ее формирования в исследованиях Л. П. Аристовой, В. В. Давыдова и А. К. Марковой были выделены три стадии ее развития.

На первой стадии происходит освоение отдельных учебных действий, на основе которых возникает ситуативный интерес к приемам учебной деятельности и формируются механизмы принятия частных учебных целей. На этом этапе осуществление учебной деятельности возможно лишь при: непосредственном взаимодействии учителя с учеником, когда учитель ставит цель, организует деятельность, осуществляет контроль и оценку.

Для второй стадии характерно объединение учебных действий в целостные акты деятельности, подчиненные реализации более отдаленных целей. По мере формирования этих актов познавательный интерес приобретает более устойчивый характер, начиная выполнять функцию смыслообразующего мотива деятельности. На этой основе происходит дальнейшее развитие процессов целеполагания, обеспечивающих принятие целей извне, самостоятельную их конкретизацию и формирование действий контроля и оценки.

На третьей стадии имеет место формирование из отдельных актов целостной системы учебной деятельности. Познавательный интерес характеризуется обобщенностью, устойчивостью и избирательностью, начиная выполнять функцию побудительного мотива учебной деятельности.

Смена стадий в процессе формирования учебной деятельности протекает медленно. Возникающие изменения качества учения школьников, как правило, малозаметны. Временные границы смены стадий очень индивидуальны. Они зависят от многих факторов: от особенностей психофизического развития ребенка; его готовности к обучению; специфики организации обучения и, конкретно, работы по формированию учебной деятельности школьников.

Формирование мотива деятельности включает в себя: формирование познавательной потребности; формирование стойких познавательных интересов. Формирование системы знаний и умений на основе самоуправления процессом учения: формирование интеллектуальных умений, связанных с переработкой информации; формирование умений планировать, организовывать и контролировать свою деятельность.

В рамках первого направления предлагаются следующие этапы работы: подготовка условий (создание благоприятных условий и атмосферы обучения; усвоение детьми определенных знаний и умений); создание положительного отношения к предмету; организация систематической поисковой творческой деятельности, в процессе которой формируется интерес. Постановка проблемных ситуаций, при решении которых в процессе деятельности возникают новые неисчерпаемые вопросы.

Реализация второго направления базируется на представлениях о специфике формирования действий, которое рассматривается в связи с практической, осознанной, целенаправленной деятельностью самого обучающегося. Результаты многочисленных исследований разных видов деятельности показали, что формирование всех видов действий протекает по единым закономерностям. Оно включает переход от внешних ориентировок, складывающихся в процессе практической деятельности ребенка, к их внутренним формам. В основе этого процесса должно лежать понимание учеником взаимосвязи между целью деятельности, условиями и способом ее выполнения. Поэтому формированию действий обязательно должно предшествовать обучение принятию целей, поставленных учителем, ознакомление с условиями и возможными способами выполнения данной деятельности. Наиболее эффективно этот процесс протекает в условиях систематического обучения.

Основными методами формирования и активизации учебной деятельности в большинстве работ Н.Ф. Талызиной, А.И. Гебос рассматривают проблемное обучение, самостоятельные работы, использование программированных заданий, алгоритмов, технических средств.

Таким образом, активная учебная деятельность учащихся является важнейшим аспектом для формирования компонентов учебной деятельности.

Контроль – это неотъемлемая часть обучения, в зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, выделяют три его **основных вида**:

1) **Предварительный контроль** – это контроль, который состоит в установлении исходного уровня разных сторон личности учащегося и прежде всего исходного состояния познавательной сферы. Трудность для учителя состоит в том, что пробелы в знаниях у учащихся разные. Поэтому адаптация учебной программы к исходному уровню неизбежно требует индивидуализации обучения. Электронные материалы. Важно работать с учителями начальных классов – системные ошибки (предотвращение пробелов).

2) **Текущий контроль**. Важнейшей функцией является функция обратной связи. Она позволяет преподавателю получать сведения о ходе процесса усвоения у каждого учащегося. Обратная связь составляет одно из важнейших условий успешного протекания процесса усвоения. Требования к организации текущего контроля:

а) На первых этапах процесса усвоения контроль должен быть пооперационным. «Электронный репетитор-тренажер» (Медиа-хаус);

б) В начале материального (материализованного) и внешнеречевого этапов внешний контроль должен быть систематическим, то есть за каждым выполняемым заданием;

в) В конце первого и второго этапов а также на последних этапах внешний контроль должен быть эпизодическим по требованию обучаемого или при наличии у него систематических ошибок.

3) **Итоговый контроль**. В практике обучения итоговый контроль используется для оценки результатов обучения, достигнутых в конце работы над темой или курсом. Требования к организации итогового контроля:

а) Соответствие содержания итогового контроля задачам, составляющим цели обучения, умение использовать содержание изученного предмета (раздела) при решении этих задач и означает, что цели обучения данному предмету достигнуты;

б) Валидность контроля – соответствие предъявляемых контрольных заданий тому, что намечено проверить. Итоговый контроль должен удовлетворять требованиям двух видов валидности:

- содержательной, связанной с предметными знаниями

- функциональной – соответствие контрольного задания тому познавательному действию, которое подлежит контролю

в) Надежность контроля, принимающаяся как устойчивость результатов, получаемых при повторном контроле. Известно, что итоговый контроль выражается в виде числа. Оценке предшествуют качественный анализ усвоения и более низкому качеству соответствует меньшее число, чем более высокому.

Условия объективности и обоснованности итогового контроля:

а) Учет всех характеристик знаний, умений которые предусмотрены целью обучения и которые должны контролироваться.

б) При контроле той или иной характеристики усвоения при одних и тех же целях обучения, одних и тех же результатов контроля выставляется одно и то же количество баллов.

Самое сложное – чтобы формальная оценка соответствовала сущности уровня знаний.

Педагогическая оценка – это отношение педагога к фактическому результату деятельности ученика, определяемое степенью соответствия достигнутого заданным нормам. **Функции педагогической оценки (Ананьев):**

1) **Ориентирующая функция** выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений

2) **Стимулирующая функция** связана с побудительным воздействием на аффективно-волевою сферу личности школьника.

Список использованных источников:

1. Гулидов, И.Н. Педагогический контроль и его обеспечение: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2005. – 240с.

2. Ходзицкая Е.А. Оценка как средство мониторинга качества образования /Актуальные вопросы модернизации российского образования Материалы XVII Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли; Научный редактор Г.Ф. Гребенщиков. 2014. С. 223-229.

Тема 13. Подходы к оценке качества знаний в системе развивающего обучения

Вопросы:

1. Характеристика качества знаний в системе развивающего обучения (предметность, системность, обобщенность).

2. Предметная диагностика.

В настоящее время имеется острая потребность выявления основных принципов рейтинговой системы оценки. Главным обстоятельством при выборе методов измерения и оценивания компетенций учеников считается возможность с их помощью реализовывать многомерные измерения, осуществлять единое оценивание, устанавливать интегрированные качества личности. Так как имеющиеся системы оценок не удовлетворяют ученых практиков, идет отбор иных систем оценивания. К примеру, Ш. Амонашвили исследовал проблему о словесной оценке знаний учеников и вынес методические рекомендации по словесной характеристике знаний в начальной школе. В практике работы школы используются отметки и оценки.

Отметка – это цифровое (бальное) выражение знаний учащихся, фиксирующее уровень их обученности.

Оценка – это процесс оценивания, выражающийся в развернутом оценочном суждении. Отметка выводится из оценки, а потому оценка должна предшествовать отметке. В практике учителей наблюдается обратная картина: учителя в начале ставят учащимся отметки и лишь затем комментируют их. Более того, комментарий часто носит краткий, свернутый характер, а ведь смысл комментирования отметок заключается во-первых, в указании на наиболее типичные ошибки в учебной работе ученика, во-вторых, в стимулировании интереса к учению, открытии перспектив перед ним, а в-третьих, в обеспечении согласия учащегося с выставленной ему отметкой. Эффективность отметки возрастает, если ученик внутренне согласен с ней [3].

В целом же, хотя оценка и должна быть объективной, по своей природе она всегда субъективна. В соответствии с этими функциями, выбираются и конкретные методы проверки и оценки знаний учащихся. Своеобразным методом контроля является повседневное, систематическое наблюдение учителя за учащимися. Необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся при выборе методов контроля. В настоящее время в системе развивающего обучения используются традиционные подходы к оценке качества знаний.

Рассмотрим подробно их. *Предваряющая диагностика.* Данная диагностика предназначается для выявления уровня знаний, умений и навыков и развития учеников. Она осуществляется в начале учебного года, для того чтобы выяснить знания основных элементов курса предыдущего учебного года. Предваряющий контроль может помочь педагогу правильно распланировать предстоящую работу. Для обучающихся данный тип контроля предоставляет возможность использовать имеющиеся знания и навык с целью эффективного освоения нового материала.

Главные функции данного типа диагностики – контролирующая и корректирующая [7].

Текущая диагностика. На уроках данная диагностика осуществляется педагогом в процессе ежедневной учебной деятельности, в основном на занятии. Ведется в ходе освоения темы с целью контроля освоения учениками отдельных компонентов учебной программы, способствует своевременному и качественному выполнению учебных заданий подростками изо дня в день, а преподавателям предоставляет возможность незамедлительно наблюдать плоды собственных трудов и своевременно вносить поправки в работу. Главная роль данного типа диагностики – обучающая, стимулирующая, она осуществляет роль непрерывного катализатора активности и заинтересованности учеников в знаниях.

Периодическая диагностика. Данная диагностика ведется уже после изучения темы, раздела программы. Ведется с целью диагностирования качества освоения учениками взаимосвязей между структурными компонентами учебного материала, изучавшимися в различных частях курса.

Итоговая диагностика. Эта диагностика ведется уже после изучения курса либо конкретного этапа обучения (четверти, полугодия, тренировочного года). Целью диагностирования является установление степени (качества) фактической обученности в соответствии с установленной в этом этапе целью.

К итоговой диагностике относятся и государственная аттестация четвероклассников, что предполагает собою форму государственного контроля (оценки) освоения учениками программы за курс начальной школы.

Существуют ещё и нестандартные методы контроля. За минувшие годы в методичной литературе появляются описания различных способов оценивания знаний, которые представляют несомненный интерес. На уроках возможны кратковременные проверочные работы. Помимо классических способов контроля, предполагаются новые: кейс-измерители, проекты, портфолио, катанотесты, контекстные задачи [4, 5, 2].

Кейс — это пакет заданий, индивидуальных либо групповых, они очерчивают истинную проблему, которая не содержит только одного и очевидного решения. С целью поисков уникального выхода учащийся обязан рассмотреть проблемную ситуацию, представить решения и аргументировать выбор именно данных вариантов. Кейс-измерители принадлежат к инновационным оценочным средствам. Методика работы с кейсом в учебном процессе включает в себе следующие этапы: индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с материалами кейса; деятельность в небольших группах по согласованию видения главной проблемы и её решений; демонстрация и экспертиза результатов малых групп в единой дискуссии. Использование кейс-способа дает возможность совершенствовать умения работы с различными источниками информации. Процедура решения проблемы, описанной в кейсе — творческий процесс познания, подразумевающий совместный характер познавательной работы.

Портфолио как способ оценки индивидуальных достижений учеников в последнее время достаточно популярен. Портфолио дает возможность учитывать результаты, достигнутые учащимся в различных видах деятельности — учебной, творческой, общественной, коммуникативной и иных, и представляет собой значимый элемент практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию. Портфолио не только является нынешним эффективным способом оценивания, однако и может помочь решать важные педагогические проблемы: сохранять высокую учебную мотивацию школьников; стимулировать их активность и самостоятельность, повышать потенциал обучения и самообучения; совершенствовать умения рефлексивной и оценочной (самооценочной) работы учеников; сформировывать умение обучаться — устанавливая цели, планировать и организовывать свою учебную работу; способствовать индивидуализации образования школьников; закладывать вспомогательные предпосылки и возможности для эффективной социализации [5].

Следующим способом оценивания является катанотест. Общеизвестно, что обычный тест включает задания закрытого типа и открытого типа. Задания в тесте соответствуют 5 уровням сложности в порядке возрастания. В катанотесте текст заданий составлен таким образом, что пока учащийся не даст ответ на вопрос, последующий не открывается.

Один из современных методов оценивания знаний — контекстная задача. Это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным навыком учеников; условием задачи является анализ, понимание и пояснение этой ситуации либо подбор способа действия в ней, а итогом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание её личностной значимости [4].

Для того, чтобы дать обучающимся качественные знания, следует создавать условия для включения их в познавательную деятельность, предоставлять им психологическую помощь, создавать ситуацию успеха для любого ребёнка, сохранять благоприятную психологическую атмосферу в классе. Иными словами, мы обязаны стимулировать обучающихся для достижения поставленной цели.

Контроль знаний, умений и способностей учеников – один из основных элементов учебного процесса. От его правильной организации во многом зависит результативность управления учебно-воспитательным процессом. Он необходим педагогу для того, чтобы иметь четкое представление о том, насколько обучающиеся продвинулись в выполнении программы, как изучили языковой материал, как овладели умениями устной выступления, чтения, письма. Грамотно организовать учет и контроль, объективно регистрирующиеся результаты учебно-воспитательной деятельности на любом этапе могут помочь педагогу выявить достижения и неудачи любого учащегося, дают ему возможность грамотно планировать педагогический процесс, лучше и успешнее вести подготовку к урокам. С этой целью в развивающем обучении используются как традиционные подходы к оценке качества знаний, так и современные.

Список литературы

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: «Питер», 2004
2. Болотов, В., Шаулин, В., Шмелев, А. Единый экзамен как средство повышения качества образования // Высшее образование сегодня. – 2002. № 5. – С. 23 -30.
3. Гулидов, И. Н. Педагогический контроль и его обеспечение: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2005. – 240 с.
4. Родионова, Н. И. Применение рейтинговой системы для объективной оценки знаний учащихся гимназии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1 (20). С. 169-172.

5. Ходзицкая, Е. А. Оценка как средство мониторинга качества образования // Актуальные вопросы модернизации российского образования Материалы XVII Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли; Научный редактор Г.Ф. Гребенщиков. 2014. С. 223-229.

6. Шишов, С. Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. - М., 2000.

Тема 14. Подходы к оценке сформированности основных психологических новообразований в младшем школьном и подростковом возрастах

Вопросы:

1. Диагностика сформированности анализа, рефлексии и планирования.
2. Этапы становления индивидуального учебного действия. Критерии наблюдения. Диагностические процедуры по оценке сформированности индивидуального учебного действия.
3. Диагностические процедуры по оценке сформированности действия моделирования.
4. Учебные намерения подростков и способы их диагностики.

Основные теоретические положения для проектирования развития рефлексивных способностей младших школьников в системе Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова - это теория развивающего обучения.

В самом широком смысле этого слова умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим. Чтобы учить, изменять себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить границы своих возможностей. Обе составляющие умения учиться являются рефлексивными по своей природе.

Проектируемая норма - ребёнок учащийся - учащий себя с помощью взрослого. Учащийся, встречаясь с задачей, способен ответить себе: 1) «Я могу или не могу решить эту задачу?» 2) «Чего мне не достаёт для решения?» Ребёнок может обратиться к учителю с конкретным запросом на совершенно определённую информацию или способ действия.

Центральным психологическим механизмом подобного поведения учащегося является определяющая рефлексия как индивидуальная способность устанавливать границы собственных возможностей. Формула определяющей рефлексии «Я знаю, что я знаю, и я знаю, чего я не знаю» была введена В. И. Слободчиковым и Г. А. Цукерман [1].

. Тест на рефлексивность. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова:

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Стимульный материал. 1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить. 2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову. 3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор. 4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем. 5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей. 6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях. 7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение. 8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною. 9. Я часто ставлю себя на место другого человека. 10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы. 11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план. 12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач. 13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки. 14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты. 15. Я беспокоюсь о своем будущем. 16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью. 17. Порой я принимаю необдуманные решения. 18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения. 19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя. 20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить. 21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие. 22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог. 23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки. 24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть. 25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами. 26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым. 27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном. Обработка результатов. Из этих 27

утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1. Ключ к тесту-опроснику рефлексивности Карпова. Перевод тестовых баллов в стены

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Тестовые баллы	80 и ниже	81 – 100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 и выше
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------	-----------	----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории. Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности. Интерпретация и расшифровка. Методика базируется на теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства. Эти представления можно резюмировать в следующих положениях:

1. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодетерминируют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием рефлексия. В силу этого, данная методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредствованно учитывает его проявления в двух других отмеченных модусах. Отсюда следует, что те поведенческие и интроспективные индикаторы, в которых конкретизируется теоретический конструкт, а также сами вопросы методики, учитывают и рефлексивность как психическое свойство, и рефлексию как процесс, и рефлексирование как состояние.

2. Наряду с этим, как показывает анализ литературных данных, диагностика свойства рефлексивности должна обязательно учитывать и дифференциацию ее проявлений по другому важному критерию, основанию - о ее направленности. В соответствии с ним, как известно, выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как "интра и интерпсихическая" рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, вторая со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью встать на место другого также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Следовательно, общее свойство рефлексивности включает оба указанных

типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно.

3. Содержание теоретического конструкта, а также спектр определяемых им поведенческих проявлений индикаторов свойства рефлексивности предполагает и необходимость учета трех главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому "временному" принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии. Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях. Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии - предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем. Перспективная рефлексия соотносится: с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее. По данным автора методики, степень надежности разработанного им теста-опросника, который отражает точность и устойчивость его результатов, соответствовала психодиагностическим требованиям. Результаты проверки методики на валидность также подтверждают ее необходимую с точки зрения требований психометрики степень [2].

Сам процесс становления индивидуального учебного действия есть процесс двухтактный.

Первый этап связан с овладением действием, характеризующийся переходом от не действия к действию.

Второй этап - переход от действия к способности. Этап освобождения, эмансипации сформированного действия от того контекста, в котором оно возникло и опробования действия в ситуациях новых по отношению к ситуациям его возникновения, где оно и приобретает статус способности самого субъекта [3].

Процедура №1

Проходила в начале года в форме контрольная работа, в течение трех дней и представляла собой разворачивание трех этапов: подготовка к контрольной работе, выполнение контрольной работы, работа над ошибками.

Здесь подготовка как подготовка была задана, т.е. она имела рамки урока.

В первый день учитель объявлял о необходимости выполнения контрольной работы, отмечая возможность тренировки в случае необходимости, при обнаружении собственных трудностей и дефицитов. Учащиеся имели возможность самостоятельно определять, с чего им начинать работу, в какой момент переходить от тренировки к контрольной работе и какие средства использовать при подготовке.

Во время проведения процедуры в классе было специальным образом организовано пространство: стояло 3 стола, на которых были расположены карточки с текстом контрольной работы, тренировочные карточки, разделяющие простые и сложные, карточки с заданиями-помощниками.

Во второй день ученики, которые не выполняли или не успели выполнить контрольную работу в первый день, брали карточку с контрольной работой. Дети, которые в первый день делали работу на оценку, выполняли задания повышенной трудности.

В третий день проходила работа над ошибками. На уроке учащиеся самостоятельно выделяли критерии оценивания прошедшей контрольной работы, обсуждали их и на основе критериев оценивали собственную работу. Затем составляли план работы над ошибками и собственно выполняли эту работу.

Критерии, которые использовались при наблюдении были следующими:

1. выбор вида работы, основания выбора и его адекватность
2. результативность
3. обращение к учителю
4. обращение к средствам
5. переходы от подготовки к выполнению от выполнения к подготовке.

1 и 2 связан с целеполаганием, удерживанием цели предстоящего действия и достижением результата. 3, 4 связан с инициативным поиском средств выполнения. 5. с остановкой действия и принятием решения о переходе либо к контрольной работе, либо обратно к тренировке.

Процедура №2

Вторая процедура проводилась в конце года, также в форме контрольной работы. Весь цикл процедуры состоял из трех этапов: первый этап- это урок, на котором объявляется о предстоящей контрольной работе и подготовке к ней. На этом уроке, учащиеся готовят план собственной подготовки к контрольной работе, учитель объявляет, что они сами должны

готовиться к контрольной работе, самостоятельно выбирать номера для домашней работы (учитель задает на дом только один номер), объем работы, сами определять ходить или не ходить на консультации, которые проходят 3 раза в неделю. Второй этап- это 3 консультации, проходящие в течении недели. И 3 этап- это урок, на котором учащиеся выполняют контрольную работу.

В этой процедуре исключается специально заданное и организованное пространство подготовки. Это дает возможность посмотреть, как действует ребенок при отсутствии заданного места подготовки, есть ли у него способы организации собственной подготовки.

Организация пространства в классе: в классе расположен стол, на котором находятся лист с выписанными умениями и соответствующие им номера тренировочных карточек, карточки для тренировки. На доске-расписание консультаций и список умений.

Критерии наблюдения в этой процедуре:

1. выбор вида работы и его адекватность
2. результативность
3. обращение к учителю во время консультаций
4. объем подготовки (выполнение заданий в домашней работе и на консультации).

Опросник

Дополнительно, после 2 контрольной работы проводился опрос учащихся, относительно того, как проходила их домашняя подготовка к контрольной работе. Необходимость такого опроса была связана с тем, что процедура, устроенная со свободной подготовкой, не позволяла полностью отследить то, как готовились дети (к примеру, дома), какие делали задания. Поэтому, чтобы заполнить эти пробелы был введен опросник.

Основные вопросы были связаны с тем, готовился ли ученик дополнительно, помимо обязательной домашней работы, к контрольной работе, если готовился, то какие задания он выполнял, и обоснование своего выбора этих заданий. Детям были предложены возможные варианты ответов и возможность высказать свой вариант, если все остальные не подходили.

(Приложение №1)

Процедура №3

Для определения становления ИУД как способности была разработана процедура поляризованного урока, исходя из представления о «этапе эмансипации», освобождения и опробования ребенком сформированного действия в свободной ситуации. Поэтому в качестве такого места переноса нами был выбран другой предмет - естествознание, который никогда не выстраивался по принципу поляризации и был свободным местом для того чтобы мы могли увидеть переносы.

Отличительная особенность этого урока состоит в том, что задается возможность выбора- видов работы (исследовательские задания, творческие,

расчетные и задания на оценку). В начале урока учитель объясняет, какие есть задания, указывает на различия в оценке опыта, творческого задания и задания на оценку. И предлагает детям выбрать, с чего бы они хотели начать работу.

Организация пространства в классе: карточки с разными типами задания расположены на разных столах. Специально организованы места для проведения исследовательских задач.

Для того, чтобы увидеть строит или нет ребенок свое действие в “свободной” ситуации нами были выбраны следующие критерии:

как происходит выбор детьми заданий

удерживается ли задача

отношение к ошибкам

результативность работы (качество и количество выполненных заданий)

завершение работы (оформление, предъявление учителю, сверстникам)

Тест перцептивное моделирование" Л. А. Венгера

Тест для детей 5 -7 лет

Этот тест дает возможность рассмотреть не только результат мыслительной деятельности ребенка, но и процесс решения задачи.

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ

Нарисованные круги и квадраты, а также отдельные части этих фигур, из которых надо составить либо круг, либо квадрат. На первые три фигуры нанесены линии, делящие изображения предметов, далеких друг от друга, например одежда и транспорт. Могут быть использованы и картинки из лото, и вырезки из журналов, и рисунки — важно только, чтобы они были одинаковыми по цвету (не должно быть сочетания цветных и черно-белых изображений) и размеру. Количество картинок в каждой группе должно быть одинаково, то есть 10 диких и 10 домашних животных, 10 фруктов и 10 овощей и т.д.

ИНСТРУКЦИЯ

"Посмотри внимательно, что я буду делать" — после этих слов взрослый начинает раскладывать картинки в две группы, не объясняя принципа систематизации. После того как взрослый разложит три картинки, он передает их ребенку, говоря: "А теперь раскладывай карточки дальше, делая так же, как я".

ПРОВЕДЕНИЕ ТЕСТА

Данная классификация называется невербальной, так как взрослый показывает, а не говорит, как нужно классифицировать. Выкладывая карточки, первые две возьмите из разных групп (например, волк и корова), а третья кладется под первой карточкой правильной группы, например, карточка овцы - под коровой. Передав картинки ребенку, вы молча наблюдаете за его деятельностью. Если ребенок ошибся, вы без комментариев перекладываете карточку в нужное место, под правильную картинку.

Крайне важно при этом не вызывать у ребенка чувства отгороженности и неуверенности, поэтому ваше поведение не должно быть отстраненным. Вы можете улыбнуться детям, погладить их, сказать: "Не вертись" или "Будь внимательнее". После того как ребенок закончит работу, его надо спросить, почему он разложил картинки на эти две группы и какое название он им может дать.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Данный тест выявляет уровень развития словесно-логического мышления детей. Именно поэтому так важно, чтобы дети самостоятельно сформулировали заданный принцип классификации. Время работы практически не ограничивается, хотя, как правило, классификация 20 картинок занимает в норме не больше 5-7 минут (для детей рефлексивных, с медленным темпом деятельности, время может быть увеличено до 8-10 минут). Главное внимание обращают на характер работы и количество ошибок.

Мы можем говорить о норме, то есть о среднем уровне интеллектуального развития в том случае, если ребенок допускает 2-3. ошибки, преимущественно в самом начале работы, пока понятия им еще не выделены окончательно. Бывают и случайные ошибки в процессе классификации, особенно у импульсивных детей, которые торопятся разложить картинки побыстрее.

Однако в случае, если ребенок допускает больше пяти ошибок, можно говорить о том, что он не смог понять принципа, по которому ему надо разложить картинки. Об этом же говорит и хаотичный расклад, когда дети, не задумываясь, кладут карточки то в одну, то в другую группу. В этом случае работа может быть прервана, и взрослый вводит вербальное обозначение классифицируемых понятий. Как правило, детям говорят: "А зачем же ты кладешь рисунок лошади в эту группу? Ведь тут волк, тигр, лев, то есть только те животные, которые живут на воле, в лесу или в джунглях. Это дикие животные, а лошадь - животное домашнее, она живет с человеком, и эту картинку надо положить в ту группу, где корова, осел". После этого классификацию доводят до конца, но не оценивают. Для диагностики (уже не только интеллекта, но и обучаемости) ребенку дают другой набор карточек, и в этом случае работу не прерывают даже тогда, когда он допускает ошибки.

Об интеллектуальных дефектах (задержке, снижении интеллектуального уровня) можно говорить в том случае, если ребенок и после объяснения взрослого не может справиться с заданием либо не может назвать разложенные группы картинок (в этом случае можно говорить о нарушении именно словесного мышления). Для подтверждения этого диагноза через какое-то время (день-два) ребенку можно предложить провести более легкую классификацию (например, овощи и мебель, люди и транспорт), с которой справляются даже дети 1,5-5 лет [4].

Психологи выделяют множество различных видов мотиваций:

1) Внешняя и внутренние мотивации (основаны на влиянии внешнего или внутреннего фактора соответственно на мотивацию индивида). Так, внешняя мотивация обусловлена внешними явлениями (например, учитель

выполняет свою работу для получения денег), а внешняя мотивация обусловлена внутренними побуждениями человека к чему-либо (например, учитель выполняет свою работу ради удовлетворения собственной потребности в обучении кого-либо).

2) Положительная или отрицательная мотивация. Данный вид мотивации основан на стимулах. Примером отрицательной мотивации может являться уборка ребенком комнаты для того, чтобы не получить выговор от родителей. Примером положительной мотивации является уборка ребенком комнаты потому, что если он сделает это, то получит игрушку от родителей.

3) Устойчивая и неустойчивая мотивация. Устойчивой считается мотивация, которая основана на нуждах человека, так как она не требует дополнительного подкрепления. Неустойчивая мотивация основана на постоянном подкреплении мотивов индивида.

А также многие другие частные виды мотиваций, такие как учебная мотивация, мотивация власти и т.д. [5].

По мнению Е. П. Ильина, мотив - это система образований, которая тесно связанная со стимулом. Автор выделяет два вида мотивации:

- 1) Внешне-стимулируемая мотивация
- 2) Внутренне-организуемая мотивация

Также Е.П. Ильин, выделяет следующие стадии формирования мотива в случае, если стимулом являются биологические потребности личности:

- 1) Формирование первичного мотива
- 2) Поисковая активность
- 3) Выбор конкретной цели и формирование намерений

Рассмотрим эти этапы более подробно.

1. Первый этап состоит из формирования потребности личности и побуждения к поисковой активности. Для этого необходимо, чтобы субъект сделал значимым для себя удовлетворение данной потребности. А это достигается путем осознания нужды, и перехода ее за определенный порог, который регламентирует превращение этой нужды в значимое переживание для субъекта. При этом, как отмечает Ж.Нюттен, чем сильнее выражена потребность, тем менее специфичен объект ее удовлетворения.

2. Вторая стадия обусловлена поисковой активностью (внешней или внутренней). Она осуществляется в том случае, если субъект не обладает необходимой для принятия решения информацией. В это время происходит поиск субъектом необходимой информации в следствие воздействия на него первичного мотива.

3. Третья стадия формирования мотива обусловлена выбором определенной цели и определения способа, которым эта цель будет достигнута. При этом целесообразно говорить о представляемой цели как о структурном психологическом образовании, в которое могут входить не только представления о средствах удовлетворения потребности, но и представления о процессе ее удовлетворения, о результатах, а в ряде случаев и о достижении определенной ситуации. Действие выбирается в

соответствии с принятым решение, которое может носить вероятностный характер. Также, на этом этапе наиболее полно проявляются личностные качества субъекта действия. Возможно построение так называемых «запасных вариантов» - решений, которые будут использованы субъектом в том случае, если первичное решение не принесет желаемых результатов и не сможет удовлетворить потребность [6].

Метод анкетирование (психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от респондента используется специально оформленный список вопросов -- анкета). По числу респондентов наше анкетирование относилось к группе «аудиторное анкетирование» (особенность этого вида анкетирования заключается в одновременном заполнении анкет группой людей, собранных в одном помещении в соответствии с правилами выборочной процедуры), по полноте охвата - сплошное (проводился опрос всех представителей выборки), по типу контактов с респондентом - очное (проводилось в присутствии исследователя-анкетера). В качестве специального оборудования для исследования мы использовали анкету, в которой был указан ряд возможных мотивов учебной деятельности. Респондентам предлагалось внимательно прочесть все пункты анкеты, а затем подчеркнуть те из них, которые больше всего соответствуют именно их стремлениям к учебе. От детей мы просили написать свой возраст, класс и свою фамилию (фамилия потребовалась для сопоставления результатов анкетирования и успеваемости в четверти). Она содержала следующие варианты продолжения фразы «Я учусь потому, что...»:

- 1) Интересно
- 2) Хочу больше знать
- 3) Заставляют родители
- 4) Потом будет легче хорошо устроиться на работу
- 5) Без учебы сейчас никуда
- 6) Нравится учитель

Исследование проходило непосредственно перед началом урока, после перемены. Все исследования были произведены во время урока русского языка, при этом, как уже было отмечено, преподаватель у этих классов был один и тот же.

Обработка результатов проводилась в несколько этапов.

1. Первым этапом стал подсчет абсолютного числа ответов для сопоставления его с общим числом респондентов, а также разделение его по типу учебной мотивации на 6 типов ответа, указанных в анкете (интересно, хочу больше знать, заставляют родители, потом будет легче устроиться на работу, сейчас все учатся, нравится учитель)

2. Вторым этапом исследования стало объединение типов ответов на следующие группы учебных мотивов: социальные - установки, определяемые системой общественных отношений и становящиеся побуждением социального субъекта к осуществлению определенных социальных действий

(сюда мы отнесли такие ответы, как: «Я учусь потому, что потом будет легче хорошо устроиться на работу» и «Я учусь потому, что без учебы сейчас никуда», «Я учусь потому, что заставляют родители», «Я учусь, потому что нравится учитель») и познавательные - это мотивы, роль которых заключатся в ориентации школьников на овладение новыми знаниями («Я учусь потому, что интересно» и «Я учусь потому, что хочу больше знать»). Также мы разделили ответы еще на два вида мотивации личности: внутренние мотивы - мотивы, при которых человек получает удовлетворение непосредственно от самого поведения, от самой деятельности (А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов, 1990) (такие ответы, как «Я учусь, потому что интересно» и «Я учусь, потому что хочу больше знать») и внешние мотивы - мотивация, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами («Я учусь, потому что без учебы сейчас никуда», «Я учусь, потому что заставляют родители», «Я учусь, потому что нравится учитель», «Я учусь, потому что потом будет легче хорошо устроиться на работу»).

3. Третьим этапом стало разделение общего числа ответов на ответы, принадлежащие двум видам подросткового возраста по классификации Д. Б. Эльконина: младший подростковый возраст (12-14 лет) и старший школьный возраст (15-17 лет). При этом мы произвели сравнение мотиваций двух групп.

4. Четвертым и заключительным этапом стало сопоставление видов мотивации с успеваемостью учеников на уроке Русского языка [1].

Список использованных источников:

1. Формирование и диагностика определяющей рефлексии в младшем школьном возрасте: педагогический аспект. – 2011 [Электронный ресурс], 2017 дата доступа http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65625b2bd78a4c43a88521316c27_0.html

2. Психология счастливой жизни / Тест рефлексии. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова. – 2017 [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diaagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v>

3. Эльконин, Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии 1992, № 3-4

4. Логопед ОНЛАЙН / Тест перцептивное моделирование" Л. А. Венгера. – 2017 [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <https://sites.google.com/site/logopedonlain/psihologiceskaa-diaagnostika-testy-testy-dla-detej-ot-5-do-7-let/test-perceptivnoe-modelirovanie-l-a-vengera>

5. Алексеев, В. А. Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста. В.А. Алексеев Проблемы

мотивации общественно полезной деятельности школьников. - М.: Наука, 2004, С. 103-107.

6. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежной. М.:1972 – 372с.

Тема 15. Система проверочных работ в развивающем обучении

Вопросы:

1. Система тестовых, диагностических проверочных работ в учебной деятельности.

2. Мониторинг в учебной деятельности. Методика организации проведения стартовых и итоговых работ учащихся.

Важнейшим критерием деятельности педагога является качество знаний его учеников. Неотъемлемым компонентом образовательного процесса является диагностика, с помощью которой определяется достижение поставленных целей.

Диагностика — это точное определение результатов дидактического процесса. **Диагностика** включает контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ; прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса. Важным компонентом диагностирования является контроль.

Контроль — это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков. Наряду с традиционными формами контроля (устным опросом и письменными работами) на сегодняшний день широко применяется тестирование.

Тестовые технологии нашли признание в системе образования многих стран мира и последние несколько лет все шире применяются у нас в России.

У тестирования много плюсов: это технологичность, экономия учебного времени, беспристрастность оценки. Тестирование имеет и ряд недостатков: исключение из процедуры контроля устного речевого компонента; не позволяет проверять и оценивать высокие, продуктивные уровни знаний, связанные с творчеством; присутствует элемент случайности.

По определению В. С. Аванесова тест представляет собой «систему заданий, определенного содержания, возрастающей трудности, специфической формы, позволяющей качественно и эффективно измерить уровень и оценить подготовленность учащихся».

Педагогическое тестирование — это форма измерения знаний учащихся, основанная на применении педагогических тестов.

Тестирование в педагогике выполняет три взаимосвязанные основные функции:

1. Диагностическая функция (заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков учащегося).

2. Обучающая функция (тестирования состоит в мотивировании учащегося к активизации работы по усвоению учебного материала).

3. Воспитательная функция (проявляется в периодичности и неизбежности тестового контроля).

Важнейшими показателями качества тестовых заданий являются следующие критерии:

1. Валидность (адекватность целям проверки).

2. Определенность. После прочтения задания каждый учащийся понимает, какие действия он должен выполнить, какие знания продемонстрировать.

3. Простота. Формулировки заданий и ответы должны быть четкими и краткими.

4. Однозначность. Задание должно иметь единственный правильный ответ-эталон.

5. Равно трудность.

Безусловно, нельзя использовать тесты как единственную форму контроля и проверки уровня усвоения знаний и контроля качества умений и навыков. Но наряду с известными формами, тесты – прогрессивная и интересная форма контроля.

Необходимо применять разнообразные формы тестирования, чтобы не потерялся интерес к тестам. На уроках, кроме традиционных тестовых заданий можно использовать клоуз-тесты: нужно вставить в отрывок из текста пропущенные слова (особенно интересно это при изучении поэзии) и ченч-тесты (найти слово, которым подменено авторское, и восстановить оригинальный текст). Полезно дать задания ученикам составить тест по произведениям или по биографии писателя. А потом вместе с ними корректировать получившиеся варианты. Такая работа развивает познавательную активность, творческие способности, даёт возможность применить полученные знания в новой ситуации,

Составляя тесты для учеников необходимо учитывать: возрастную уровень учащихся; уровень подготовки школьников; значимость выбираемых тем; процесс усвоения данных тем учащимися.

В зачётную работу необходимо включать задания, в которых школьниками допускается наибольшее количество ошибок.

Исследования показали, что даже слабоуспевающие по предмету ученики успешно справляются с темой. Необходимо только помнить обязательное условие: должна проводиться работа над всеми допущенными ошибками.

Таким образом, данный вид работы выполняет не только контролирующую, но и обучающую функцию. Его рекомендуется использовать и при повторении пройденного ранее, особенно при подготовке к контрольному диктанту, и при закреплении нового материала.

Правильно подобранные тесты позволяют дифференцировать и индивидуализировать работу со школьниками.

Недаром В. А. Сухомлинский считал, что важнейшая задача проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся – укрепление у школьников оптимистического восприятия жизни, труда, в первую очередь – учебного.

Из всего сказанного следует, что учитель может только тогда правильно организовать обучение, когда хорошо представляет уровень знаний, умений и навыков учащихся. Именно поэтому организация чётко спланированной, тщательно продуманной, гибкой, неформальной системы контроля является одним из резервов повышения эффективности процесса обучения.

Мониторинг (от лат. monitor – напоминающий, надзирающий) – специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью их оценки, контроля или прогноза.

А. С. Белкин определяет мониторинг как непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание образовательного процесса.

Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или её отдельных элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления данной системой, позволяющая судить о её состоянии в любой момент времени и дающая возможность прогнозирования её развития. (А. Н. Майоров)

Цель мониторинга: отслеживание качества образовательных услуг, оказываемых школой в динамике; определение эффективности управления качеством обучения.

Задачи мониторинга:

- непрерывное наблюдение за состоянием учебно-воспитательного процесса;
- выявления изменений, происходящие в учебно-воспитательном процессе;
- оценивание эффективности методического обеспечения образовательного процесса.

Объект мониторинга: личность школьника; организация процесса обучения; педагогический коллектив; родители и социум.

Виды мониторинга в образовании:

- Педагогический - непрерывное, научно-обоснованное слежение за состоянием содержания, форм и методов учебного процесса.
- Социологический - форма организации проведения социологических исследований, обеспечивающая постоянное получение социологической информации о состоянии определенного социального процесса или социальной ситуации в школе;

- Психологический - непрерывное, научно-обоснованное слежение за состоянием психологического здоровья учащихся, развитием их индивидуальных способностей;
- Медицинский - непрерывное, научно- обоснованное слежение за динамикой здоровья школьников;
- Экономический(ведется директором школы).

Становление принципиально новых приоритетов в образовательной сфере обусловило необходимость коррекции системы мониторинга качества предметных результатов освоения основной образовательной программы (ООП) в контексте ФГОС.

В процессе мониторинга выявляются тенденции в развитии системы образования, соотнесенные во времени, а также последствия принимаемых решений. В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям.

ФГОС ставит вопрос об организации контрольно-оценочной деятельности новых образовательных результатов, которые сформулированы триадой результатов: личностные; метапредметные; предметные.

Мониторинг образовательных результатов может стать эффективным инструментом управления качеством образования, если он позволит получить информацию о динамике всех основных результатов школьного образования.

Формами оценки качества усвоения содержания образования являются:

1.Текущий контроль. (Осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях учащихся).

2.Рубежный (промежуточный) контроль осуществляется периодически, по мере прохождения новой темы, раздела, и имеет целью систематизацию знаний учащихся.

3.Итоговый контроль проводится в конце четверти, полугодия, всего учебного года, а также по окончании.

Однако, не стоит забывать, что обязанность учителя не только заинтересовать ребенка предметом, дать необходимые знания иностранного языка, но и помочь ученику связать в единое целое его познавательные и созидательные способности.

Не секрет, что учителю приходится работать с детьми, имеющими разные склонности и способности. Именно поэтому, в практике используют систему дифференцированного разноуровневого обучения, предполагающая выделение нескольких уровней успешности ученика.

К первому уровню успешности относятся учащиеся, обладающие высоким потенциалом и высоким уровнем знаний в области иностранного языка.

Ко второму уровню относятся учащиеся со средними способностями, стремящиеся освоить базовые знания.

К третьему уровню относятся учащиеся, проявляющие нежелание к учению, не имеющие строгой мотивации и стремления к изучению языка.

Чтобы обеспечить качественную подготовку учеников разных уровней успешности, необходимо использование системы мониторинга. Отслеживание знаний учащихся нужно учителю для того, чтобы не только контролировать и учитывать полученные знания, но, самое главное, - чтобы оказать своевременную помощь нуждающемуся ребенку. В педагогической работе целесообразным использованием разно-уровневых домашних заданий, карточек с грамматическими заданиями на уроках с целью отработки правил, конструкций, правописаний слов и т.д.

В данной системе также возможно использование самых разнообразных форм и приемов.

Так, особенно для группы 2 и 3-го уровня успешности возможно написание памяток, карточек – инструкций, карточек – подсказок, которыми можно пользоваться во время контроля. Часть проверочных самостоятельных работ возможно проводить в форме словарного диктанта на 3 – 4 минуты, избегая перегрузки детей. Для 1-го уровня успешности возможно применение заданий комбинированного характера, требующие не только, например, грамматически правильного построения вопроса, но и развернутого ответа.

Практика показывает, что такая организация учета итоговой сдачи для учащихся мобилизирующим стимулом, помогает следить за своим продвижением по сравнению с предыдущей четвертью или годом, четко знать, что из изученного следует доработать.

Не менее эффективными средствами измерения компетенций учащихся признаны портфолио, интегрированные и ситуационные задания.

Портфолио - как одно из средств накопительной оценки, представляет собой современный педагогический инструмент сопровождения развития и оценки достижений учащихся, накопительной системы оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов.

Цель портфолио - выполнять роль индивидуальной накопительной оценки и, наряду с результатами экзаменов, определять рейтинг выпускников основной школы.

Основными задачами ведения портфолио являются:

- Повышение качества образования в школе;
- Поддержание и поощрение высокой учебной мотивации обучающегося, его активности и самостоятельности;
- Формирование у учащегося умения учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность
- Портфолио направлено на сотрудничество учителя и учащегося с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в обучении;

· Поощряется не только оценка, но и самооценка и взаимооценка учащихся, а также самоанализ и самоконтроль учащегося, и т.д.

Недостатки:

· требует большой систематической работы по повышению квалификации учителей;

· требует от учителя и учащихся новых организационных и познавательных умений;

· требует больше времени для организации, чем традиционная система оценки.

Данная инновация только начинает внедряться в учебный процесс и, безусловно, существуют определенные трудности. Поэтому одной из проблем, возникающей при внедрении портфолио является неподготовленность родителей к осознанию важности и значимости портфолио как документа, позволяющего подтвердить уровень имеющихся знаний учащихся и сделать правильный выбор дальнейшего профиля обучения. Но вместе с тем учебные портфолио дают новый толчок развитию проблемы оценки, показывают возможные направления обновления традиционной системы, и, в конечном счете, формируют новое понимание самого процесса обучения.

Для организации мониторинга учебной деятельности в информационно-образовательной среде сегодня в российских школах набирает популярность использование электронного журнала, участие в форумах.

Система электронных журналов - это удобный, мощный инструмент для создания единого информационно-образовательного пространства учебного заведения и взаимодействия образовательного учреждения с родителями учащихся.

Функции и возможности электронного журнала: контроль посещаемости занятий и опозданий на уроки; контроль дисциплины; регистрация оценок, получаемых на уроках; регистрация оценок за выполнение заданий, в том числе зачетных по темам.

Мониторинговая система работы позволяет:

· Определить уровень обученности и обучаемости по предмету;

· Разработать методические материалы по устранению пробелов и коррекции знаний;

· Выявить факторы и условия, влияющие на качество обучения;

· Целесообразно внедрять новые педагогические технологии в образовательный процесс;

· Проводить своевременно обработку полученных результатов;

· Определить, насколько рациональны педагогические и дидактические средства, используемые в процессе обучения; насколько они соответствуют целям образовательного процесса и возрастным особенностям обучающихся.

Таким образом, применение мониторинга в образовании помогает повысить эффективность как учебной деятельности учащихся, так и образовательной деятельности школы в целом.

Список использованных источников:

1. Аванесов, В. С. Научные проблемы тестового контроля. М., 1994 – 153с.
2. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий. — М., Центр тестирования, 2002. - 239с.
3. Львов, В. В. ЕГЭ 2013. Русский язык. Типовые тестовые задания. М.: 2013. - 118 с.
4. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М: Интеллект-Центр, 2002. - 352 с.
5. Нейман, Ю. М., Хлебников В. А. Педагогическое тестирование как измерение. Ч.1. — М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. – 67с.
6. Цыбулько, И. П. ЕГЭ–2013. Русский язык / сб. заданий / И. П. Цыбулько, С. И. Львова. – М. : Просвещение; Эксмо, 2013.- 136с.
7. Цыбулько, И. П. ГИА-2013. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 12 вариантов / Под ред. И.П. Цыбулько. – М.: Издательство «Национальное образование», 2012 – 345с.
8. Челышкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. Уч. Пособие. — М.: Логос, 2002. – 294с.
9. Андреев, В. А. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. 566 с.
10. Башарина, Л. А. Мониторинг учебного процесса в средней школе//Завуч. 2001. №5. С.42-50.
11. Беспалько, В. М. Мониторинг качества обучения - средство управления образованием. - М., 1996 – 124с.

Тема 16. Мониторинг учебных достижений школьников

Вопросы:

1. Основные тенденции изменения подходов к оценке результатов обучения в странах мира.
2. Новые требования содержания и методики обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA.
3. Индивидуальный прогресс в развитии мышления и понимания. Диагностический инструмент «Дельта».

Многообразие оценочных структур в разных российских регионах способствует развитию общероссийской системы оценки качества учебных достижений и качества образования в целом, а также требует систематизации и серьезного исследования содержания деятельности.

Особую важность представляет научное обоснование и проектирование систем оценки качества образования. При становлении общероссийской системы оценки качества образования и ее региональных подсистем необходимо учитывать отечественную практику и прикладной международный опыт систем оценки качества образования. Опыт зарубежных стран свидетельствует о том, что система аккредитации, использование методов оценивания деятельности образовательных учреждений, аппарата и средств педагогических измерений позволяют реально управлять образовательным процессом и принимать эффективные управленческие решения, способствующие повышению качества образования.

Потребность государства и общества в создании национальной системы качества образования, стимулировала разработку технологии оценки деятельности учреждений образования, и ее информационного и методического сопровождения. Однако до сих пор практически не уделялось внимания теоретико-методологическим основам оценивания образовательных систем, выработке единых концептуальных подходов к оценке и измерению качества образования. Практика российской системы контроля, существовавшая в течение длительного времени, в достаточной мере описана в научных трудах В. А. Болотова [1], В. А. Кальней, С. Е. Шишова [2], Г. С. Ковалевой [3], А. И. Субетто [4] и других отечественных ученых. Система образования в Российской Федерации всегда была строго централизованной, а система государственного контроля образовательных процессов строилась на оценке «уровня обученности» учащихся по пятибалльной шкале, что не позволяло получить полную информацию о качестве образовательных процессов и качестве образования в целом. Современный период характеризуется активным внедрением тестовых технологий, пришедших в российскую образовательную среду с большим опозданием из стран Америки и Европы, при этом создание тестов, проведение процедур, анализ и практическая интерпретация производятся в связи с имеющимся опытом; соответственно получаемые результаты не обладают валидностью, генерализуемостью и не могут способствовать развитию систем образования и объективности оценочных процедур. В связи с этим мы считаем необходимым провести анализ оценочных систем в странах, где технологии педагогических измерений прошли практическую эволюционную апробацию.

При изучении, анализе и сравнении разных систем оценки качества образования мы уделили основное внимание наличию или отсутствию централизованного органа, имеющего контрольные и оценочные функции, целевых установок оценивания индивидуальных достижений учащихся посредством экзаменов, массовых процедур централизованного тестирования, контроля образовательных учреждений и организаций. Большое значение имеет, какие процедуры используются в процессе оценивания, каковы показатели, устанавливающие качество в результате

проведения процедур оценки, конкретные методы их измерения, надежность и достоверность. Кроме того, в разных странах различны подходы к форме представления результатов контроля и оценивания, различен механизм принятия управленческих решений, а также механизм последующего отслеживания (мониторинга), достижения нового качественного состояния.

Мы обращали особое внимание на организацию централизованных процедур тестового контроля, их роль в организации централизованных и нецентрализованных форм оценки и контроля качества образования, возможностей использования результатов для управленческой деятельности. Нами изучены системы оценки качества образования во многих странах Америки, Европы и Азии, произведен сравнительный анализ оценочных систем. Приводятся наиболее характерные и показательные для мировой образовательной практики примеры систем оценки качества образования в США, Великобритании, Франции, Германии, Японии.

Так, разные страны характеризуются различным подходом к организации, или учредительству органов управления системой оценки и контроля качества образования. В Конституции США не прописана ответственность федерального правительства за качество образования в стране. Исторически сложилось, что юридическая ответственность лежит на администрациях штатов, органах местного самоуправления, религиозных общинах, частных лицах. Сложившаяся децентрализация управления и высокая автономия штатов привели к тому, что Департамент образования во многом является органом координации и распределения государственных средств через гранты и программы. В Великобритании государственное управление контрольными функциями в образовании производится Королевской инспекцией и является строго централизованным. Это позволяет проводить сравнительные оценочные мероприятия и в зависимости от уровня работ и устанавливаемого рейтинга регулировать государственное финансирование образовательных процессов.

В структуре системы образования Франции Министерство образования играет существенную роль в организации контроля и оценки качества образования через инспекторскую службу. Наибольший интерес для нас представляет специально созданный государственный орган - Комитет национальной оценки качества (Comite National d'Evaluation - CNE), проводящий централизованные процедуры по оценке качества образования во Франции [5, 6]. Он является независимым от органов управления образованием и подотчетен только Президенту.

Цель организации контроля и централизованной оценки качества образования - предоставление Президенту и заинтересованным органам, в том числе государственным органам управления образованием, независимой, полной, точной информации о деятельности образовательного учреждения. Анализ подходов к формированию систем оценки качества образования будет неполным, если мы не рассмотрим пример немецкой образовательной системы, которая является примером крайней децентрализации оценочных

процедур. Структурно система образования Германии включает 16 министерств образования в правительствах земель. Традиционно контроль качества образования осуществлялся министерствами земель, которые имеют собственные разработанные стандарты [7]. Это является отличительной особенностью Германии: процедуры оценки качества образования и аккредитации разделены и отнесены к компетенции разных органов и разных земель. Каждая земля (Lander) определяет содержание изучаемого предмета (его программу) и содержание экзаменов, но при этом учитываются общие рекомендации Министерства образования Германии.

В странах Азии в последнее время также происходят процессы централизации контрольных и оценочных систем, создание единых стандартов, измерителей и общих для системы образования показателей качества. Как характерный пример рассмотрим систему государственного образовательного контроля Японии. В стране существует строго централизованная система государственного контроля, основной целью которой является сохранение единой государственной политики в области образования, жесткое соблюдение единых национальных стандартов и единых учебных планов.

Концепция образовательной политики предусматривает параллельное существование государственного и негосударственного сектора в образовании при условии неукоснительного соблюдения единых требований к содержанию образования.

Мы рассмотрели некоторые наиболее выраженные в мировой образовательной практике примеры государственной организации систем контроля и оценки качества образования, которые существуют длительное время и оказывают значительное влияние на установление тенденций в мировой образовательной практике: все больше стран организуют централизованное управление системой образования и применяют централизацию контрольных функций.

Научный интерес представляет система педагогических измерений качества образования, определения степени усвоения знаний, достаточной для перехода на следующую ступень обучения и получения документов о соответствующем уровне образования. Например, в США переход с одной ступени обучения на другую осуществляется без экзаменов или других форм обязательной оценки уровня учебных достижений, хотя за время обучения в школе учащиеся выполняют бесчисленное множество стандартизированных тестов, проводимых различными организациями. Как известно, в США нет единых национальных экзаменов, как и нет единых программ обучения. Единственным измерителем содержания образования, которое получают выпускники старшей средней школы, является единица Карнеги - 1 кредит. Для поступления в высшие учебные заведения выпускник средней школы должен набрать не менее 14-16 кредитов. Абсолютно ясно, что данная характеристика не отражает уровня подготовки выпускников [5]. Поэтому с определенной степенью точности можно говорить о том, что

централизованная система оценки качества образования на уровне школьного образования в США отсутствует.

Вместе с тем в США существует самая разветвленная система отбора выпускников школы в колледжи и университеты через систему тестирования, которое проводят независимые организации; при этом основной целью организации централизованных экзаменов и тестирования разного рода является отбор учащихся для продолжения обучения, выбора профессии, но не для организации контроля обучения на школьном уровне.

Система образования Великобритании предусматривает обязательное образование юношей и девушек, которое завершается к 16 годам. В отличие от США контроль качества усвоения школьных программ осуществляется через систему выпускных экзаменов по 8 предметам, которые также проводятся в тестовой форме. После этого молодые люди получают документ о завершении среднего образования - GCSE (General Certificate of Secondary Education [8, 3]).

Во Франции для обеспечения единых и равных условий проведения экзаменов по стране требования к их проведению и содержанию утверждаются Советом по программам и оценке учебных достижений SCAA (SCHOOL Curriculum and Assessment Authority), созданным при Министерстве образования. При проведении итоговых экзаменов по окончании коллежа Министерство образования определяет темы, по которым оценивается подготовка учащихся, а также расписание и процедуры проведения. Обязательное десятилетнее образование для французских учащихся заканчивается получением диплома коллежа (brevet de college) в 16 лет, который выдается на основе результатов тестирования по трем предметам (французский язык, математика, история или география); в дипломе также учитываются результаты обучения по всем остальным предметам.

Несколько иная система оценки качества индивидуальных достижений и отбора в профессиональные образовательные учреждения в Японии. Для того, чтобы поступить в университет, выпускник средней школы должен пройти два тура экзаменов. Первый тур экзаменов (University Entrance Center Examination /UECE/), одинаковых для всей страны, учащиеся последнего года обучения сдают, обучаясь в школе, почти за полгода до поступления в вуз. Сдача этих экзаменов в форме тестирования обязательна для всех государственных и некоторых частных университетов. При Министерстве образования, науки и культуры Японии существует Национальный Центр по вступительным экзаменам в университеты (National Center for University Entrance Examinations), который отвечает за все, что связано с проведением первого тура экзаменов, обязательных для всех абитуриентов (от регистрации желающих сдать экзамены до проверки работ и оформления документа о сдаче экзамена).

Практика показывает, что почти во всех странах мира оценка учебных достижений учащихся производится тестовыми методами, определение учебного рейтинга и конкурсный отбор проводятся в несколько этапов.

На основании сделанного нами анализа мы сформировали основные тенденции, характерные для современной мировой образовательной ситуации, и утверждаем, что при формировании общероссийской системы оценки качества образования и ее региональных подсистем необходимо учесть следующие аспекты:

1. Несмотря на сделанную децентрализацию, в большинстве стран образуются, независимые или частично независимые от образовательных учреждений и органов управления системой образования, структуры для оценки качества образования.

2. Как правило, системы образования развитых стран стремятся к централизации процессов управления и оценочных процедур.

3. Практикуется сочетание внешней оценки независимыми органами или комиссиями и внутренней оценки образовательного учреждения (самообследования) для установления объективной картины функционирования образовательного учреждения.

4. В последние годы на смену констатации состояния качества образования по результатам оценочных процессов приходят инновационные методы долгосрочного прогноза и установления тенденций в изучении качества образования. Результаты оценочных процессов сопровождаются развернутой трактовкой, позволяющей выбирать направления коррекции образовательного процесса, повышения качества образования. Становится практически повсеместным использование результатов мониторинговых исследований качества образования на международном и национальном уровнях.

5. Активизировались целенаправленные систематические исследования в области педагогических измерений и управления качеством образования.

6. Оценка качества образования в зарубежных странах открыта для представителей гражданских институтов, профессионального сообщества и рынка труда, способствует ориентации на требования и запросы современного общества.

В настоящее время в России, открытой для образовательного диалога с многими странами мира, вошедшей в решение задачи формирования единых образовательных показателей и взаимного соответствия образовательных программ общего и профессионального образования в соответствии с Болонскими соглашениями, сохраняются проблемы, требующие решения:

- установившаяся в течение многих десятилетий система государственного контроля, не учитывающая динамики развития, ограниченная трехбалльной системой оценивания индивидуальных достижений;

- отсутствие практики аккредитации образовательных учреждений общего образования;

- наличие большого количества региональных систем образования, имеющих специфические особенности функционирования и развития, требующие учета специфики территориальных, социальных, национальных и иных аспектов при формировании региональных систем оценки качества образования.

При формировании общероссийской системы оценки качества образования необходимо учитывать как сложившийся исторический опыт, так и международный опыт функционирования оценочных систем в разных странах, а также то, что в России существует большое количество автономных региональных образований. В Республике Саха (Якутия), как и в других регионах России, проводится целенаправленная работа по формированию региональной системы оценки качества образования, и проведенный нами анализ актуален и необходим.

PISA- Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся — это тест, оценивающий грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике. Ученики участвуют в прохождении теста раз в три года. В тесте участвуют подростки в возрасте 15 лет.

В исследованиях центра оценки качества знаний в первую очередь внимание сконцентрировано на описании уровня сформированности основных компетентностей, измеряемых в исследовании PISA (грамотности чтения, естественнонаучной и математической). Исследователи в большей мере ориентировались на выявление универсальных мыслительных действий и операций, которые лежат в основе этих компетентностей. В отечественной традиции их можно поставить в соответствие с общеучебными умениями и навыками [1].

Структура теста PISA такова: ученик получает тетрадь, в которой подобраны 10–15 задач. К каждой из них имеется список вопросов-заданий. При анализе содержания обнаружилось, что разные вопросы-задания к одной задаче требуют разных учебных действий. Соответственно именно ответ на вопрос-задание является диагностичным для определения того дефицита, который обнаруживается при тестировании.

Таким образом, единицей анализа выступили именно отдельные вопросы-задания (а не задачи), поскольку именно они указывали на то учебное мыслительное действие, которое требуется для правильного ответа-решения. Фактически был осуществлен логико-предметный психологический и методический анализ конкретных вопросов-заданий в контексте данных об их выполнении отечественными школьниками. По каждому вопросу-заданию были статистически определены положения средних значений (по российской выборке) относительно распределения по всем странам.

Для оценки трудности заданий в исследовании PISA была введена шкала трудности заданий — международная 1000-балльная шкала.

Она имеет следующие характеристики: среднее значение равно 500 баллам, стандартное отклонение — 100. Это означает, что примерно две

трети учащихся всех стран, участвовавших в обследовании PISA- 2000, имели результаты в пределах от 400 до 600 баллов.

Во всех областях компетентности российская выборка демонстрирует относительную успешность в легких заданиях (трудность менее 500 баллов) и резко проваливается на трудных заданиях (трудность более 600 баллов). Иными словами, трудность задания не является равномерно действующим фактором: трудные задания для российских школьников превратились в очень трудные.

Экспертный анализ наиболее трудных для наших школьников вопросов-заданий (и их сопоставление с относительно легкими) позволил выделить соответствующие группы умений, которые или не сформированы, или сформированы у наших школьников на относительно низком уровне. Представим эти группы:

I. Группа дефицитов, связанных с работой с текстами: в целом ученики умеют читать и понимать тексты и давать на них ответы в различных формах, но что необходимость дать развернутый ответ в виде текста вызывает у них трудности; хорошо понимают общее содержание текста, представленного в художественной форме, но затрудняются при необходимости дать точный ответ по поводу его содержания; затруднения возникают при работе с составными текстами; школьники, как правило, ориентированы либо на общее содержание текста, либо на отдельные его фрагменты; отсутствие опыта работы с задачами PISA, навыков получения информации из таких заданий - одна из причин низких результатов российских школьников.

II. Группа дефицитов, связанных с применением предметных способов действий: не могут сами устанавливать тот уровень сложности, точности, детализации, который обеспечит успешное решение задачи; задачи естественнонаучного и математического содержания решаются только традиционными (научными) методами, т.е. наши школьники реализуют при решении стандартные схемы действий; если задача или задание-вопрос содержит признаки (сигналы), которые формально позволяют отнести задачу к тому или иному учебному предмету, выбирается соответствующий способ решения, анализ содержания задания подменяется поиском внешних (часто ложных) указаний на способ решения.

III. Группа дефицитов, связанных с анализом всей совокупности условий, содержащихся в задаче и задании: не умеют привлекать информацию, которая не содержится непосредственно в условиях задачи. (Исключение составляют константы в математике и естественных науках); сложности с выделением информации из вопроса, и с его уточнением; сложности вызывают ответы на вопросы, которые предполагают многократное возвращение к условию с целью получения дополнительной информации; сложности вызывают задания, в которых форма вопроса недостаточно нормализована, а также задания, требующие конкретизации,

реконструкции вопроса; трудными являются и задания-вопросы, требующие при ответе учета точки зрения или информированности адресата.

Обобщая полученные результаты, можно высказать следующие предположения.

1. Одна из основных причин невысокого результата российских учащихся - неумение работать с предлагаемой информацией: сопоставлять разрозненные фрагменты, соотносить общее содержание с его конкретизацией, целенаправленно искать недостающую информацию и др.

Обратим внимание, что в PISA-2000 упор был сделан на грамотность чтения. Возможно, именно поэтому при анализе полученных данных особенно рельефно выявились дефициты, связанные с работой с информацией, представленной в виде текстов, иллюстраций, графиков и схем и пр.

2. Применение сформированных у школьников предметных умений затруднено тем, что, решая задачи, наши учащиеся некритически воспроизводят привычные, стереотипные способы действий.

3. Связанные с предыдущим блоком дефициты целостного, творческого анализа предлагаемой ситуации, выдвижения гипотез и их проверки также вносят свой вклад в общую картину неуспеха отечественных школьников на фоне их сверстников из других стран. Фактически во всех заданиях требовалось превратить некоторую ситуацию, описанную порой на бытовом языке, в предметную, попутно проверяя собственную гипотезу. Этого, как оказалось, наши школьники или не умеют, или умеют недостаточно.

С точки зрения психологических теорий развития интеллекта в подростковом возрасте формируется так называемое гипотетико-дедуктивное мышление. Это означает, что человек может, анализируя задачи или явления окружающей действительности, строить собственные гипотезы относительно их сущности и целенаправленно проверять эти гипотезы. В заданиях PISA, особенно в заданиях более трудных, именно это и требовалось. Необходимо было, ознакомившись с текстом, описывающим ситуацию, и вопросом, сформировать предварительную гипотезу, а затем проверить ее. (Частично при описании уровней трудности по отдельным компетентностям в документах PISA на это прямо указывается, частично это следует из анализа самих задач и отдельных заданий.) Так вот, именно это и оказывается наиболее трудным для учащихся. Сопоставляя трудности и успехи российских школьников, мы вынуждены заключить, что российская школа учит, но не развивает наших школьников. Фактически обладая большим арсеналом предметных умений и умея их применять в предметных заданиях (прямой результат обучения), наши школьники не могут строить самостоятельных гипотез и проверять их (непрямой результат обучения, характеристики развитого мышления).

Таким образом, мы можем с сожалением констатировать, что отечественная школа, обучая, препятствует нормальному развитию интеллекта учащихся.

Но, необходимо отметить, что в программных документах, определяющих цели и направления развития системы образования в Российской Федерации, например, в Государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 годы» отмечается большой прогресс в становлении общероссийской системы оценки качества образования. Однако одной из ключевых проблем ее развития является «недостаточная целостность и сбалансированность системы процедур и механизмов оценки качества образования и индивидуальных образовательных достижений, реализуемых на федеральном и региональном уровнях системы образования, что не позволяет обеспечить формирование и развитие единого образовательного пространства». Отмечается также недостаток механизмов и инструментов для оценки образовательных результатов и учета влияния различных факторов на результаты деятельности образовательных организаций. Все это затрудняет принятие эффективных управленческих решений, позволяющих повысить качество российского образования.

В связи с этим весьма актуальной является задача построения сбалансированной системы процедур оценки качества общего образования, позволяющей обеспечить получение надежной информации о состоянии различных компонентов региональных и муниципальных систем образования, в том числе, об их соответствии требованиям ФГОС, а также дающей возможность оценить состояние отдельных компонентов системы общего образования в Российской Федерации в целом.

Наиболее эффективно такая задача может быть решена путем проведения регулярных исследований качества образования, реализуемых на основе сбора и анализа широкого спектра данных о состоянии региональных и муниципальных систем образования. Поэтому в 2014 г. по инициативе Рособнадзора в Российской Федерации начата реализация программы Национальных исследований качества образования (НИКО), целями которой являются:

- развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации;
- содействие реализации поручений Президента Российской Федерации и программных документов Правительства Российской Федерации в части, касающейся качества образования;
- совершенствование механизмов получения достоверной и содержательной информации о состоянии различных уровней и подсистем системы образования, в том числе с учетом введения ФГОС;
- развитие информационно-аналитической и методологической базы для принятия управленческих решений по развитию системы образования в Российской Федерации;
- содействие эффективному внедрению ФГОС;
- содействие процессам стандартизации оценочных процедур в сфере образования.

Диагностические работы выполняются участниками исследований в присутствии организаторов и независимых (от образовательных организаций, в которых проводятся процедуры исследований) наблюдателей. В процедурах могут принимать участие общественные наблюдатели ЕГЭ или ОГЭ.

Используемые в инструментарии задания направлены на выявление у участников исследования широкого спектра предметных и метапредметных умений, а также сформированности универсальных учебных действий, обеспечивающих возможность успешного продолжения обучения, а именно: сформированности понятийного аппарата по проверяемым разделам содержания; знания основных правил, формул, законов и умение их применять; владения навыками смыслового чтения, понимания и адекватной оценки информации, представленной в различных знаковых системах (текст, таблица, различные виды диаграмм, чертежи и т.п.); умения применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера; владения навыками решения широкого спектра учебных задач, в т.ч. с использованием ИКТ; способности использовать приемы анализа/синтеза, проводить классификации объектов по выделенным признакам, устанавливать причинно-следственные и другие связи, выстраивать логическую цепь рассуждений и распознавать логически некорректные рассуждения и др.

Уровневая модель развития мышления и понимания (другое название – уровневая модель освоения предметного действия) была разработана в ходе создания диагностического инструментария «Дельта» для мониторинга индивидуального прогресса учеников в мышлении и понимании при изучении математики и русского языка и основана на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, которая разрабатывалась Л.С. Выготским и его научной школой (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.) в 20-30 гг. XX в.

Разработчики российских диагностического инструментариев «Дельта» и «SAM» (П. Г. Нежнов, Б. И. Хасан, Б. Д. Эльконин, А. М. Аронов, О. В. Знаменская, Л. А. Рябина и др.) под индивидуальным прогрессом понимают «комплексную положительную динамику личных ресурсов, которая включает в себя линейные и уровневые приращения способностей мышления и понимания». Уровневое приращение понимается как выход ребенка на следующий уровень мышления и понимания; линейное приращение понимается как увеличение степени свободы действия в рамках данного уровня. Индивидуальный прогресс ученика можно наблюдать через изменившееся действие с предметом, при котором предмет и его структура не меняются, а действие по отношению к этому предмету становится качественно иным. При этом изменение действия по отношению к предмету должны носить устойчивый характер.

В уровневой модели освоения предметного действия выделяется три уровня. Первый уровень владения предметным действием означает, что

ученик овладел формой и внешним смыслом культурного действия. При решении задач такой ученик опирается на образец, он может решать типовые, стандартные задачи. На втором уровне ученик осуществляет предметное действие, опираясь не на образец или правило, а на существенное основание действия. Решая задачи, такой ученик ориентируется на общие принципы и понятия изучаемого предмета, что позволяет ему решать задачи с «зашумлениями», в которых существенные характеристики неявны, их еще нужно обнаружить для успешного решения задачи. Действуя на третьем уровне, ученик опирается на ключевую идею или метапонятие, что позволяет ему самому конструировать новые способы и новые задачи, объединенные одной ключевой идеей.

Согласно О. В. Знаменской, О. И. Свиридовой, А. В. Дороховой, О. И. Белоконов, уровневые приращения в мышлении и понимании учащегося при изучении школьных дисциплин, говорят не только о его индивидуальной динамике по сравнению с собой «вчерашним», но и об эффективности стратегии учителя в отношении этого учащегося. Например, в своей деятельности учитель может быть ориентирован преимущественно на освоение учащимися действия одного уровня – по образцу, тем самым закрывая другим учащимся возможности для развития.

Таким образом, одним из таких средств, позволяющих учителю управлять индивидуальным прогрессом учащихся на уроках можно считать систему уровневых заданий [1].

Диагностический пакет «Дельта» позволяет выполнять одно из основных требований Федерального государственного образовательного стандарта, связанное с необходимостью учитывать в итоговой оценке «результаты промежуточной аттестации обучающихся, отражающие динамику их индивидуальных образовательных достижений, продвижение в достижении планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования». Задача отслеживания динамики становления универсальных умений требует от педагогической практики изменений способов оценивания и диагностического инструментария.

Тест «Дельта» - это инструмент для диагностики индивидуального прогресса учащихся в освоении учебных предметов. Особенность данного инструмента состоит в том, что он предназначен не для проверки степени освоения школьниками того или иного предметного содержания, а для отслеживания динамических характеристик становления мышления и понимания учеников, проявляющиеся в развитии их предметного действия при изучении математики и русского языка со 2 по 9 класс общеобразовательной школы.

Интегральная оценка итоговых образовательных достижений, которую обеспечивает инструментарий международных мониторинговых исследований (PISA, PIRLS и др.), является ориентиром для принятия управленческих решений политического уровня, но в очень малой степени может помочь учителям в их повседневной деятельности. Можно сказать, что

система обратной связи, которую обеспечивают упомянутые мониторинги, по своему содержанию «не дотягивается» до управления образовательными процессами, обрываясь где-то на уровне функционирования региональных образовательных систем.

Таким образом, одна из актуальных задач в области измерения школьных достижений состоит в сближении диагностики с образовательной практикой. Необходим инструментальный мониторинг, который мог непосредственно ориентировать деятельность педагогов и администрации школы. Нужна диагностика, которая могла бы не только подводить рейтинговые итоги образовательного процесса, но и содержательно ориентировать этот процесс на его основных этапах.

Использование инструмента «Дельта» даёт возможность решать задачу управления качеством образования – а именно, определить, есть ли у данного школьника индивидуальное движение в становлении мышления и понимания и какой вклад в это движение вносит определённая предметная область [2].

Список использованных источников:

1. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / А.Л. Венгер, Г.Р. Калимуллина, А.Г. Каспржак, К.Н. Поливанова, О.В. Соколова, Ю.А. Тюменева; под общ. ред. А.Г. Каспржака, К.Н. Поливановой. — Москва: Логос, 2006. – 200 с.
2. Болотов, В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. - 2003. - № 6. - С. 5-11.
3. Кальней, В. А., Шишов С. Е. Мониторинг качества образования. - М.-Вологда: ИП-КиППК, 1998. - 189 с.
4. Ковалева, Г. С. Международный опыт оценки качества образования // Материалы коллегии по ЕГЭ /Центр оценки качества образования ИОСО РАО. - М., 2001. - 375 с.
5. Субетто, А. И. Системологические основы образовательных систем. Ч. 1. - М.: Исслед. центр проблем качества подг. специалистов, 1994. - 284 с.
6. Arcago, J. S. Quality in Education: An Implementation Handbook. - Abington: St.Lucie Press, 1995. - 192 с.
7. Ковалева, Г. С. Основные подходы к сравнительной оценке качества математического и естественно-научного образования в странах мира (по материалам международного исследования TIMSS). - М., 1996. - 92 с.
9. Accreditation and the Role of the Council on Post-secondary Accreditation. -Washington, 1990. - 143 с.
10. Campbell C, Rossnyai C. Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes. - Bucharest: UNESCO/ CEPES, 2002. - 76 p.
11. Akkreditierungsrat: Work Report 2000/2001/ Bonn: Head Office of the Akkreditierungsrat, 2002. - 73 с.

12. Thorndike, R. L. Educational Measurement (Second ed.). Washington, D.C.: American Council on Education, 1971. - 214 с. Brennan J., Frederiks M, Shah T. Improving the Quality of Education: The Impact of Quality Assessment on Institutions. -Milton Keynes: QSC/HEFCE, 1997. - 217 с.

13. Звонников, В. И., Чельшкова, М. Б. Зарубежный опыт создания систем оценки качества образования: материалы межрег. сов. - М., 2007. - С. 101-115 с.

14. Crocker, L., Algina, J. Introduction to Classical and Modern Test Theory. Univ. Of Florida. NBJCP, 1986. - 64 с.

15. Инструктивно - методическое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся (уровень образовательного учреждения) / А. Б. Воронцов [и др.]. – Москва : ОИРО, 2011. – 120 с.

16. Оценка индивидуального прогресса школьников: подходы и инструменты. – 2017 [Электронный ресурс], 2017 дата доступа <http://www.rtc-edu.ru/trainings/seminars/114>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработанный нами курс лекций может помочь студентам ВУЗов, изучающие технологию развивающего обучения, а также уже практикующие учителя, работающие как в системе развивающего обучения, так в классической школе.

Пользуясь пособием, студенты могут ознакомиться с главными психолого-педагогическими аспектами развивающего обучения, а также с теорией и образовательным пространством учебной деятельности и использование мониторинга в учебной деятельности применяя различные диагностики и оценки учебных действий младшего школьника.

В результате чего студенты, ознакомившись с курсом лекций по дисциплине «Теория и практика развивающего обучения младших школьников» способны апробировать полученные знания на практике.

Ведь несмотря на то, в какой системе обучения работает учитель, будь то классика или развивающее обучение, обязательным результатом процесса обучения в начальной школе для школьника должно стать освоение универсальных учебных действий прописанные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

Таким образом мы понимаем, что специфика работы учителя начальной школы в современное время заключается в том, что учитель для ребенка является не просто формальным учителем, а наставником и другом. Потому, что ребенок, попадая в новую для него среду, становится более уязвимым к оказываемому на него воздействию психолого-социально характера.

Исходя из этого, применяя современные методы прописанные в методическом пособие, студенты как будущие учителя начальных классов могут создавать благоприятные условия для всесторонней развитой личности обучающегося.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Тематика курсовых работ по дисциплине Теория и практика развивающего обучения младших школьников

1. Системы развивающего обучения младших школьников: история и современность;
2. Система развивающего обучения младших школьников Л.В.Занкова.
3. Моделирование в учебной деятельности младших школьников.
4. Способы постановки учебной задачи на уроках (математики) в начальной школе.
5. Формирование учебного действия оценки и контроля у младших школьников.
6. Формирование учебного действия самооценки младшего школьника в технологии развивающего обучения (на уроках математики).
7. Учебное сотрудничество как форма учебной деятельности младшего школьника.
8. Формирование учебной самостоятельности младшего школьника в системе развивающего обучения.
9. Формирование коммуникативной компетентности (УУД) в младшем школьном возрасте.
10. Формирование метапредметных (коммуникативных, регулятивных, познавательных) образовательных результатов у младших школьников.
11. Оценка уровня сформированности учебной деятельности младших школьников.
12. Мониторинг образовательных результатов в системе развивающего обучения Л.В.Занкова.
13. Диагностика сформированности учебных действий анализа, рефлексии и планирования у младших школьников.
14. Особенности организации обучения младших школьников на уроке развивающего обучения.
15. Виды общения в теории и технологии развивающего обучения.
16. Роль учебного сотрудничества в развивающем обучении.
17. Особенности использования методов обучения в начальной школе (на примере системы развивающего обучения Л.В.Занкова)
17. Формирование регулятивных универсальных действий на уроках технологии.
18. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности
19. Использование информационных технологий в системе развивающего обучения Л.В.Занкова на уроках (технологии, ИЗО).
20. Формирование познавательных универсальных учебных действий младшего школьника на уроках (русского языка, литературного чтения, математики, изобразительного искусства, технологии).

21. Самостоятельная работа как средство активизации познавательных УУД на уроках технологии в начальной школе в системе развивающего обучения (на примере РО Л.В. Занкова)

22. Особенности организации научно-познавательной деятельности как одной из форм внеурочной работы в системе РО (на примере РО Л.В. Занкова).

23. Использование нетрадиционных форм (методов, технологий) обучения на уроках технологии (изобразительного искусства) как средства формирования УУД младших школьников (на примере РО Л.В. Занкова)

24. Формирование готовности обучающихся к саморазвитию в учебной деятельности.

25. Формирование мотивов учебной деятельности у младших школьников.

26. формирование навыков сотрудничества младших школьников со взрослыми и сверстниками.

27. Формирование способности младших школьников принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности (на примере РО Л.В. Занкова).

28. Формирование умения младших школьников планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации.

ГЛОССАРИЙ

АБСТРАКЦИЯ — это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют.

АВТОРИТАРНОЕ ВОСПИТАНИЕ - воспитательная концепция, предусматривающая подчинение воспитанника воле воспитателя. Подавляя инициативу и самостоятельность, авт. воспитание препятствует развитию активности учащихся, их индивидуальности, ведёт к возникновению конфронтации между воспитателем и воспитанниками.

АВТОРИТЕТ (нем. *Autorität*, от лат. *Autoritas* - власть) - влияние к.-л. лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте. Выражается в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению других людей, а также в признании последними за носителями авторитета права на руководство, в готовности следовать их указаниям и советам.

АНАЛИЗ — это расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением.

ВОЗРАСТ – это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику (Л.С. Выготский).

ВОСПИТАНИЕ - сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества, результатом которого выступает культурно-историческая преемственность поколений.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД – это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом.

ДИДАКТИКА - раздел педагогики и теории образования, изучающий проблемы обучения. Раскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определяет объём и структуру содержания образования.

ЗАНЯТИЕ - форма организации учебного процесса, сторонами которой выступают учащиеся и учитель.

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ - это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

КЛАССНО-УРОЧНАЯ СИСТЕМА - это пространственно-временная регламентация учебной деятельности, где время занятий и способ организации работы во времени задаются учителем.

ЛИЧНОСТЬ - понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контексте социальных отношений, общения и предметной деятельности.

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ - это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащихся, применяемая для определенного круга задач обучения, развития и воспитания.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ - это действия, направленные на решение конкретной задачи. Это способы работы, которые выполняются для достижения конкретных результатов и которые можно выразить в виде перечня действий. Приемы работы (учения) учащихся зависят от приемов деятельности учителя.

МОДЕЛИРОВАНИЕ – это целостная, взаимосвязанная и взаимообусловленная совокупность приемов, логических операций познания (наблюдение, анализ, синтез, построение гипотез, формализация, идеализация, абстрагирование, сравнение, аналогия, конкретизация, обобщение, классификация, систематизация, структурирование, построение умозаключений и др.) и практических действий моделирования (экспериментирование, интерпретация, верификация), выполняемых для построения и исследования модели объекта с целью изучения самого объекта (М. В. Ядровская).

МОТИВ — это форма проявления потребности, побуждение к определенной деятельности, тот предмет, ради которого осуществляется данная деятельность. **МОТИВ** по А.Н. Леонтьеву — это опредмеченная потребность.

МОТИВАЦИЯ - это совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающие человека к деятельности, и придает этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей. (О. С. Виханский)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО – это мир деятельности, мир представлений, воображения, культурных смыслов и знаков.

ОБУЧЕНИЕ - процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду.

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ - рассматривается как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин).

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА – это постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением и построением личности ребенка. (Л.С. Выготский).

САМООЦЕНКА – это способность сознания человека составлять представление о себе и своих действиях, а также судить о своих навыках, умениях, личных качествах, достоинствах и недостатках.

СУБЪЕКТ – носитель предметно-практической деятельности и познания.

СУЖДЕНИЕ — это высказывание, содержащее определенную мысль.

ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ — это место встречи всех школьных возрастов.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ - это вид мышления, который заключается в познании законов, правил. Оно отражает существенное в явлениях, объектах, связях между ними на уровне закономерностей и тенденций.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЙНОЕ МЫШЛЕНИЕ — это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - это деятельность ученика, связанная, с одной стороны, с освоением культурных ценностей общества (предметных, надпредметных и метапредметных знаний, умений и навыков), а с другой - с формированием способностей к самоизменению и рефлексии, обеспечивающих адекватное самоопределение и успешную самореализацию человека в жизни.

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА - это определенное учебное задание, которое имеет четкую цель. Согласно А. Н. Леонтьеву задача - это цель, заданная в определенных условиях.

УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА – это умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их вне опоры и побуждения извне.

УЧЕБНОЕ СООБЩЕСТВО – это группа детей, которая способна и склонна объединяться для совместного достижения учебных целей, непосильных каждому отдельному участнику совместного действия – является основным ресурсом учебной самостоятельности младшего школьника (Г.А Цукерман).

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО – это совместная, взаимосвязанная деятельность обучающихся и учителя, построенная на демократических принципах, ориентированная на достижение осознаваемых лично значимых целей как учениками, так и учителем.

УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т. е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие).

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (УУД) — умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта. По мнению А. В. Федотовой, это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик».

УЧЕНИЕ - это целенаправленная, осознанная активная познавательная деятельность ученика, заключающаяся в восприятии и овладении научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении

полученных знаний в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей.

ФИЗИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ – это время жизни ребенка в днях, месяцах, годах, прошедших с момента его рождения.

Учебное издание

Колокольникова Зульфия Ульфатовна

Теория и практика развивающего обучения младших школьников

Редактор А.И. Вейсиг

Компьютерная верстка автора

Подписано в печать

Формат 60 x 84/16

Уч.-изд.л.

Тираж 100 экз.

Печать плоская

Бумага офсетная

Заказ

Отпечатано