

Министерство образования и науки
Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Карельская государственная педагогическая академия»

**Реализация идей
развивающего обучения
в образовательном процессе школы и вуза**

**Материалы Всероссийской
научно-практической конференции,
посвященной юбилею доктора педагогических наук,
профессора Г.Д.Кирилловой**

17-19 апреля 2011 года

Петрозаводск
Издательство КГПА

2011

УДК 371

ББК 74.202я431

Р31

Редакционная коллегия

Л.А.Корожнева (отв. ред.),

О.Б.Даутова, И.В.Комарова, Ю.С.Самбук

*Авторские позиции и стилистические особенности публикаций
полностью сохранены*

Реализация идей развивающего обучения в образовательном процессе школы и вуза: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной юбилею доктора педагогических наук, профессора Г.Д.Кирилловой. 17-19 апреля 2011 года / [отв. ред. Л.А.Корожнева].- Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2011.- 300 с.

ISBN 978-5-98774-114-6

Сборник посвящен многоаспектному раскрытию проблемы развивающего обучения и включает в себя статьи ученых из разных вузов России и Минска, учителей школ Республики Карелия, студентов факультета начального образования КГПА. В статьях рассматриваются психолого-педагогические основы формирования теоретических знаний и обобщенных способов деятельности, разработанные научной школой Г.Д.Кирилловой. Широко представлены вопросы теории и практики урока на всех ступенях общего образования в условиях развивающего обучения и перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты, а также подготовки студентов к реализации идей развивающего обучения при изучении предметов профессионального цикла.

УДК 371

ББК 74.202я431

ISBN 978-5-98774-114-6

@ Коллектив авторов, 2011

@ ГОУ ВПО «КГПА», 2011

Научно-педагогическая деятельность Галины Дмитриевны Кирилловой

В апреле 2011 года научно-педагогическая общественность, сообщество преподавателей и ученых отмечают юбилей Галины Дмитриевны Кирилловой, доктора педагогических наук, профессора, создателя научной школы.

60 лет Галины Дмитриевны связаны с научно-педагогической деятельностью, с предельным напряжением душевных и физических сил, с непрерывным научным поиском. Сегодня Галина Дмитриевна Кириллова – ведущий специалист в области дидактики, авторитетный ученый, широко известный в России, и за рубежом.

Галина Дмитриевна родилась 16 апреля 1926 года на Украине (станция Волноваха Донецкой области). Путь Г.Д.Кирилловой в педагогическую науку начался в далеком 1947 году, когда она закончила факультет русского языка и литературы Пензенского педагогического института и стала работать учителем в средней школе.

В 1950 г. она поступила в аспирантуру при НИИ педагогики АПН РСФСР г. Ленинграда. В 1953 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию по теме «Сравнение в процессе сознательного и прочного усвоения знаний учащимися» и была оставлена в качестве младшего научного сотрудника, а затем старшего научного сотрудника в институте педагогики в группе Бориса Герасимовича Ананьина.

В 1966 г. Галина Дмитриевна была приглашена в ЛГПИ имени А.И. Герцена на кафедру педагогики на должность доцента. В 1984 г. после успешной защиты докторской диссертации на тему "Совершенствование урока как целостной системы в условиях развивающего обучения" стала доктором педагогических наук, профессором.

С декабря 1998 года и по настоящее время работает профессором кафедры педагогики Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина.

Для каждого человека бывают в жизни решающие встречи. Для Галины Дмитриевны это была встреча с удивительным человеком, замечательным педагогом и ученым П.Н.Груздевым. Даже сейчас, спустя долгие годы, Галина Дмитриевна с трепетным волнением вспоминает своего наставника.

Именно в это время были заложены основы ее научного мировоззрения и основных педагогических идей, актуальность которых непреложна по сей день. Не случайно одна из работ, посвященных наследию П.Н.Груздева, названа Галиной Дмитриевной «Научные идеи не стареют, они развиваются».

Для многих встреча с Галиной Дмитриевной - учителем, наставником, стала таким же подарком судьбы. Ею подготовлена целая плеяда ученых, создана своя научная школа по проблеме развивающего обучения. Под ее научным руководством защищено 37 кандидатских диссертаций. Ее ученики и последователи работают в Санкт-Петербурге, Пскове, Великом Новгороде, Вологде, Петрозаводске, Барнауле, Хабаровске, Перми, Омске, Майкопе, а также в Китае, на Кубе и в Литве. (См. Приложение 1).

В течение всей своей научной деятельности Г.Д.Кириллова занималась одним из наиболее приоритетных направлений дидактики – развивающим обучением. Она принадлежит к числу ученых, которые впервые применили системный подход к исследованию процесса обучения. Как отмечает Ю.А.Конаржевский в книге «Система, урок, анализ»: «Г.Д.Кириллова в своей книге «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» сделала блестящую попытку рассмотреть урок как органически целое явление, исследовав в комплексе его цели, содержание, методы, способы организации, структуру». Ее книги «Особенности урока в условиях развивающего обучения», «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения», «Совершенствование урока как целостной системы», «Теория обучения (Курс

лекций)», пять статей в журнале «Советская педагогика» и среди них, дискуссионная - «Два подхода к построению урока» /1986, № 3/, признаны педагогической общественностью и широко используются учителями, преподавателями и студентами педагогических вузов страны. На ее исследования ссылаются многие ученые (М.И.Махмутов, А.М.Сохор, Ю.К.Бабанский, в том числе и авторы классических учебников по педагогике – И.П.Подласый, П.И.Пидкасистый).

В книгах «Процесс развивающего обучения как целостная система» и «Технологии развивающего обучения» нашли отражение ее идеи и материалы исследований аспирантов. (См. Приложение 2).

В условиях реформирования российского образования научно-теоретические идеи и образовательные технологии, родившиеся в недрах научной школы Г.Д.Кирилловой, приобретают особое значение в развитии образования XXI века.

Настоящий сборник научных материалов Всероссийской конференции, посвященной юбилею Г.Д.Кирилловой, - дань признательности и любви учеников блестящему ученому и прекрасному Человеку, уважения и внимания к научно-педагогическому творчеству Г.Д.Кирилловой всего научного сообщества и представителей прогрессивной педагогической практики не только в России, но и за рубежом.

Редакционная коллегия

РАЗДЕЛ 1.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ОБОБЩЕННЫХ СПОСОБОВ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Г.Д. Кириллова
г. Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ НАСЛЕДИЯ П.Н. ГРУЗДЕВА В РАБОТАХ ЕГО
ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

При постановке вопроса о развитии наследия ученого, возникает целый ряд вопросов. Что вбирает в себя понятие «наследие»? Очевидно, что в него входят знания, идеи, способ раскрытия материала, методология, стиль ученого. Что еще? Наверное, в наследии как-то отражаются особенности личности. Далее - немаловажно, как повлияло на него время?

С момента публикации последней работы П.Н. Груздева прошло более полувека. За этот период произошли кардинальные изменения в жизни общества, в развитии школы, науке, и особенно – в ценностях. Опять же - развитие времени. Как оно движение времени отражается на восприятии наследия ученого? Возникает необходимость исследовать развитие восприятия наследия П.Н. Груздева на протяжении данного периода. И, наконец, следует рассмотреть, как идеи П.Н. Груздева отразились в работах «последователей» ученого. Кого к ним можно отнести?

В своем определении воспитания П.Н. Груздев говорит о передаче и восприятии «исторически накопленного опыта». Передача и восприятие исторически накопленного опыта происходят и в развитии науки. И в этом сложнейшем процессе указать, как в нем проявляется наследие того или иного ученого, - задача трудно решаемая. Неоспоримо одно: если наследие ученого

действительно сопряжено с вкладом в развитие науки, оно служит ее развитию и в дальнейшем. И в этом случае «последователи» могут не отдавать себе отчета в том, что они сопричастны к его наследию. Но есть и те, чьи работы осознанно связаны с наследием ученого. Однако и этот вопрос не относится к числу простых. Тот, кто является последователем ученого, в силу развития событий социальной и научной жизни в разные периоды времени неоднозначно воспринимает наследие ученого.

Более того, в силу того, что он сам на протяжении этого периода продвигается в своем научном становлении, возвращаясь к наследию ученого, он находит в нем все новые стороны. Поэтому при условии, если ученый вносит вклад в развитие науки, его наследие развивается вместе с развитием науки. И очевидно, факт этого развития является критерием ценности исследуемого наследия.

Сложный процесс постижения наследия П.Н. Груздева я хочу проанализировать на собственном опыте. Так случилось, что я была его последней аспиранткой. Мне удалось слушать его лекции студентам, научные доклады в НИИ педагогики АПН РСФСР, директором которого он был, работать над диссертацией «Сравнение в процессе прочного и сознательного усвоения учебного материала» (1950 -1953 годы). Работа над диссертацией позволяла реализовать близкую мне идею – обеспечить активную работу учащихся, чтобы способствовать развитию их познавательных способностей.

Изучение, присвоение и развитие опыта, как я теперь понимаю, осуществлялось позже, в результате собственной научно-исследовательской работы и руководства аспирантами. В самом же начале привлекало направление – изучать развивающее обучение. Убеждала логика выступлений, лекций, публикаций П.Н. Груздева, в обосновании идей не было ни одного лишнего слова, пустой фразы.

В предисловии к учебному пособию «Вопросы воспитания и обучения» П.Н. Груздев писал, что в его книге есть вопросы более и менее раскрытые и

есть лишь указание направлений, которые требуют дальнейшего исследования. Вот эти указания направлений и стали определяющими. К самым первым влияниям относится потребность в определении диалектических связей обучения и развития. В дискуссии 1950 года, на которой рассматривалась книга П.Н. Груздева «Вопросы воспитания и обучения» даже такой выдающийся ученый, каким был И.Ф.Свадковский, упрекает П.Н. Груздева в раскрытии «банального» вопроса, когда тот говорит, что, обучая, мы воспитываем, а, воспитывая, обучаем. Осталась не понятой проблема, связанная с методологией, что следует рассматривать не воспитание и образование, образование и развитие через союз «и», а их диалектическое единство. Развитием этой идеи явилась проблема взаимосвязи материального и формального обучения, знания и способа деятельности. Это «направление» стало основой системы развивающего обучения, которое определило предмет исследования, продолжавшегося на протяжении всей моей научной жизни, а также особенности научной школы, объединившей более 30 исследований руководимых мною аспирантов. На основных параметрах развития этого направления остановимся несколько позже.

В разговоре о развитии идей П.Н. Груздева при характеристике системы развивающего обучения, возникает потребность остановиться еще на одном вопросе. Обращаясь к его работам сейчас, при подготовке статьи, посвященной его научному наследию, воспринимаешь материал как бы заново. До сих пор мне казалось, что к обоснованию процесса обучения как целостной системы я пришла под влиянием других источников: прежде всего собственной экспериментальной работы в содружестве с творчески работающими учителями, в результате исследований в области философии и психологии. Это нашло отражение в докторской диссертации на тему «Совершенствование урока как целостной системы в условиях развивающего обучения» (1982 г.), в книге «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» (1980 г.).

Однако, сейчас, перечитывая книгу П.Н. Груздева «Вопросы воспитания и обучения», нахожу многое, что созвучно моему осмыслению материала. Это связано со способом его раскрытия. В его работах постоянно указывается на наличие или определение «связи». При характеристике сущностных знаний он пишет, что им присущи связи. Говорится о связи материального и формального образования, знания и метода, обучения и воспитания, обучения и развития. Постоянно звучит предупреждение, что связь должна быть не эклектической, определяемой через союз «и», а диалектической, предполагающей синтез. При определении основных педагогических понятий: воспитание, образование, обучение говорится о «воспитании и образовании», о «воспитании и обучении». Взаимосвязь понятий предопределена раскрытием понятия «исторически накопленный опыт», которое, используя терминологию системного подхода, можно охарактеризовать, как «системообразующее» при определении основных педагогических категорий: воспитание, образование, обучение. В результате, свойственный ему способ мышления и раскрытия материала, создают предпосылки системного подхода к раскрытию педагогического явления. В связи с этим я вспоминаю мучительный поиск способа схематического изображения взаимосвязи содержания, метода обучения, формы организации, чтобы показать, что в реальном процессе обучения содержание существует не само по себе, а препарировано в методах деятельности учителя и учащихся, осуществляемых при определенной организации, взаимодействии преподавания и учения. И этому служил треугольник, грани которого, позволяли показать, что содержание, метод обучения и организация представляют единое целое в деятельности учителя и учащихся («Особенности урока в условиях развивающего обучения», 1976 г.), определяя особенности содержательной, операциональной и ценностно-мотивационной сторон деятельности учащихся.

Однако основное влияние наследия П.Н. Груздева проявилось в определении исходных позиций при раскрытии системы развивающего обучения.

Исследование процесса обучения как целостной развивающейся системы сопряжено с определением стержневой основополагающей научной проблемы. В качестве такого основания нами рассматривалось, выдвинутое П.Н. Груздевым положение о взаимосвязи материальной и формальной сторон образования. Его реализация позволяла рассматривать центральную проблему развивающего обучения – зависимость между содержательной и деятельной сторонами обучения. Как показывает развитие науки, эта зависимость является постоянным предметом исследования педагогической теории и практики на протяжении всей истории педагогики. Ее решению посвящены работы выдающихся педагогов, психологов, философов. Она рассматривалась при обосновании «активизации процесса обучения», «активизации деятельности ученика», «развитии самостоятельности ученика», «развитии творческой активности ученика», «личностного становления ученика» «личностно-ориентированного обучения» и т.п. В своей работе «Вопросы воспитания и обучения» П.Н. Груздев находит ключ к объединению содержательной и деятельной сторон обучения. Он пишет о единстве содержания и метода. Метод присущ знанию, он содержится в нем. Знание одновременно является и содержанием, и методом. Поэтому знание из цели превращается в средство более широкого и глубокого познания. Метод не пассивен, он определяет уровень раскрытия содержания. Проблема единства содержания и метода рассматривалась Гегелем, Л.С.Выготским и другими учеными. П.Н. Груздев, рассматривая ее с позиции взаимосвязи материального и формального образования, определил центральное направление системного раскрытия процесса развивающего обучения.

Позднее М.А. Данилов в работе «Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения» («Советская педагогика», 1961 г., №8) напишет, что взаимосвязь материального и формального обучения однозначно принята советской дидактикой. При этом он

предупреждал, что практическая реализация данной проблемы относится к числу крайне трудных.

Исследование диалектической взаимосвязи материальной и формальной сторон образования и, как следствие содержательной и деятельной сторон обучения, несомненно, ставит перед раскрытием большого количества взаимосвязанных проблем, и их реализация требует разработки большого количества проектов. Однако анализ теории и практики образования приводит к выводу, что их решение сопряжено с выделением системообразующего основания, которое представляет собой единство содержания и метода. Выделение системообразующего основания позволяет определить его влияние на построение и функции процесса обучения как целостной системы.

Проведение собственных исследований, руководство диссертационными работами аспирантов подвело меня к выводу, что таким основанием являются обобщенные системные знания. Системное обобщенное знание представляет собой единство структурно-информационной и функционально-деятельной сторон и является основой развития содержания и самостоятельной деятельности учащихся.

Практическая деятельность людей выступает посредником между объектом деятельности и знанием человека о нем. В знании, понятии отражена не только объективная информация об объекте, но и способ. Теоретическое обобщение, отражая данные практики, улавливает сущностные стороны объекта. По этой причине теоретическое знание не может быть произвольным. Содержательная сущность придает теории строго мотивированный характер. Организация теоретического знания в соответствующую систему, отражая его целостность и присущую ему сущность, приобретает определенную логическую структуру. Осознание логической структуры как организации, обусловленной сущностью объекта, ведет к определению цели и плана деятельности. В этом случае методическая сторона в обучении осмысливается как система действий, детерминированная сущностной характеристикой поиска, продиктованного

целью и планом деятельности. Последовательность действий осмысливается как система правил, совокупность приемов деятельности.

Системный подход, заявив о новой методологии современной науки, в 60-70 годах прошлого столетия приобретает статус определяющего и в развитии педагогической науки. Исследование педагогического явления в качестве целостной системы, определение присущих ей компонентов, связей, взаимозависимостей, создает условия для преодоления эклектики и привнесения диалектики. В результате выявляются механизмы, определяющие замену статики педагогических явлений их динамикой, развитием. Такая перспектива невероятно заманчива, так как динамика присуща педагогическим процессам, развитию личности ребенка. В результате почти не стало работ, авторы которых, осуществляя исследование, не заявляли бы, что они используют системный подход. Однако во многих работах решение проблемы ограничивается информацией о том, что представляет собой системный подход и заверениями в его использовании. Эта информация становится все более объемной. Само же исследование чаще всего осуществляется традиционным образом, хотя по ходу изложения материала постоянно употребляется слово система

Чем объяснить такое несоответствие между установкой автора и решением проблемы? Жизнь убеждает, что овладеть новой методологией, только зная о ее сущности, не достаточно. Применение системного подхода сопряжено с определенным характером мышления и требует адекватной методики исследования. Видеть целое возможно при определении синтеза его компонентов, выделения системного основания, которое определяет содержание и структуру системообразующего образования.

Педагогическое наследие П.Н. Груздева при определении системы развивающего обучения позволило определить системное основание, определив взаимосвязь материальной и формальной сторон обучения и как проявление этой взаимосвязи единство знания и способа деятельности. Системное основание, фиксируя зависимость между содержательной и деятельной

сторонами обучения, привело к определению системного образования, в качестве которого рассматривались системные обобщенные знания.

Действенная функция теоретического знания представлена исследованиями психологов (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн и др.), философами (В.Г. Головин, П.Ф. Иолон, М.Б. Кедров, П.З. Копнин, М.Б. Туровский и др.).

Выявление системного обобщенного знания, которому присуще единство структурно-информационной и функционально-деятельной сторон проявилось в определении предмета диссертационных работ. Это привело к характеристике и исследованию процесса изучения ведущих положений учебной темы (Г.Ф. Федорец), типичных, характерных для учебного предмета системных знаний (А.Ю. Юодайтите, Н.Ю. Лейкина (Твардовская), Т.Г. Феофилова, И.Н. Саталкин, Л.Б. Семенова, И.В. Галковская, С.В. Рудницкая (Колесова), О.М. Зайченко, И.В. Комарова, Н.Ф. Ануфриева, В.В. Горятина, М.М. Шмулевич, Г.А.Хаттунен, Е.Е. Пиетилайнен), ведущих идей учебного предмета (С.Н. Горычева), «опорных» в учебном предмете систем знаний (Л.А. Исаева (Корожнева). Формирование на материале гуманитарных предметов системной характеристики личности осуществлялось в исследованиях О.Б. Даутовой и Н.Е. Самсоновой. И.В. Гладкая рассматривала формирование системных знаний в процессе осуществления контроля усвоения учащимися знаний и способов деятельности. М.В. Степанова единство знания и способа деятельности определяла в качестве критерия, свидетельствующего о разных уровнях усвоения учебного материала при определении показателей дифференцированного обучения. Зависимость между формированием системного знания и развитием ответственности рассматривали О.А.Петрухина, Л.А.Косолапова; между системным знанием и системой действий при выполнении физических упражнений исследовали А.В.Куликовский, В.И.Петрова, И.А. Ильина. Формирование системных экологических знаний разного уровня обобщения исследовала А.Н. Аутлева. Педагогические

возможности теории решения изобретательских задач в развитии творческой активности учащихся стали предметом изучения Е.Н. Яковлевой. Педагогическую культуру как условие развивающего обучения исследовала Л.Б.Малыхина, систему развивающего обучения К.Д. Ушинского изучала Е.В.Тюкова.

Исследования осуществлялись в средней школе на материале русского языка, математики, биологии, анатомии, химии, иностранных языков, истории, географии, физической культуры. В начальной школе на уроках русского языка, математики, окружающего мира. В высшей школе в процессе преподавания химии, экологии, педагогики (И.Г. Широкова, Г.С. Цымбал, И.Н. Соколовская).

Мы сознательно указываем имена тех, кто выполнял исследование, чтобы показать, что идеи П.Н. Груздева позволили создать определенную школу развивающего обучения. Ее обоснование требовало раскрытия широкого круга задач. Решение одних приводило к постановке следующих. Поэтому каждый решал свою проблему, имел свой предмет исследования, в результате чего раскрывались разные аспекты системы развивающего обучения.

Формирование системного обобщенного знания, организация которого детерминирована сущностью объекта, отражая закономерности, идеи, общие принципы, определяет жизненность и смысловую направленность обучения. Любое явление природы и общества, сам человек в действительности существуют не иначе, как в виде объектов, комплексов, единств, обладая формой целого. Такое знание воспринимается живым, в нем проявляются действия, состояния, переживания изучаемого объекта. Поэтому изучение, усвоение и применение системного обобщенного знания одновременно решает целую совокупность образовательных задач: развитие познавательной самостоятельности, творческой активности и ответственности ученика, развитие миропонимания, гуманизация обучения, общественная мотивация, саморазвитие личности ученика. И решение этих задач осуществляется не поочередно, а в совокупности.

Выявление типичных систем знаний, ведущих идей, опорных знаний осуществлялось в логике целостного построения учебного предмета. Данные системные образования рассматривались в качестве «функциональных узлов» учебного предмета, ибо их усвоение обеспечивает: информационную, связующую, организующую, ориентирующую функции, что позволяет им стать способом деятельности. Усвоение и развитие данных систем знаний определяло уровень и успешность изучения предмета в целом, и единство в достижении образовательных, развивающих и воспитательных задач обучения.

Результаты исследований аспирантов были представлены в статье «Методология системного подхода и пути научного исследования в области дидактики», опубликованной в сборнике статей «Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России» в Санкт-Петербурге в 2006 г. и в статье «Методология исследования системы развивающего обучения» в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, №2 (4), серия «Педагогика», Санкт-Петербург, 2007 г.

Мы рассмотрели одно из направлений развития научного наследия П.Н. Груздева. Но именно это направление дает возможность дальнейшего исследования целого ряда проблем. К ним можно отнести следующие: новые аспекты в анализе принципа научности, связи принципов научности, системности, активности; разработка концепции содержания, построения учебного предмета; исследование механизмов саморазвития процесса обучения, развития самостоятельной работы учащихся; изучение особенностей развития проектной деятельности, модульного обучения; изучение взаимосвязи компонентов процесса обучения, взаимосвязи теории и практики и др. Эти известные проблемы педагогики в преломлении поставленных П.Н. Груздевым вопросов о взаимосвязи формального и материального образования, единства знания и способа деятельности приобретают новое звучание и открывают новые

направления. Наследие П.Н. Груздева создает основания для их системного исследования.

Таким образом, отвечая на вопросы, поставленные в начале статьи, можно сказать, что главная ценность наследия ученого определяется тем, получает ли оно развитие в работах его последователей.

С.А. Писарева, А.П. Тряпицына
г. Санкт-Петербург

**РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИДЕЙ Г.Д. КИРИЛЛОВОЙ В
СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ КАФЕДРЫ
ПЕДАГОГИКИ РГПУ им. А.И.ГЕРЦЕНА**

*То, что делает человека человеком – благодарность
Д.С.Лихачёв*

Галина Дмитриевна Кириллова более 40 лет жизни отдала кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. С 1966 года она работала сначала в должности доцента, а затем с 1984 года – профессора. Все ее научные поиски, исследования ее учеников лежали в проблемном пространстве целостной системы развивающего обучения, основные идеи которой были заложены в докторской диссертации Галины Дмитриевны «Совершенствование урока как целостной системы в условиях развивающего обучения» (1984 г.). Как отмечала Галина Дмитриевна «Работа над докторскими диссертациями явилась мощным стимулом постоянного развития и обновления кафедральной жизни. Их написание создает и требует огромной энергетической базы, определяя творческую атмосферу кафедральной жизни. Энергетика движения, развития всегда была настолько велика, что ощущалась зримо и весомо» [8].

В это время кафедра работала над темой «Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ». Для всех исследований преподавателей кафедры были характерны традиции ленинградской научно-педагогической школы, которые, по мнению Г.И.Щукиной, проявлялись в выборе актуальной проблематики; в построении коллективного исследования, в котором каждая часть была бы необходимым звеном общего, единого целого; в высокой требовательности, подлинно научном подходе к разработке методики исследования, к анализу полученных данных, в усилении междисциплинарности педагогических исследований [7].

Но, несмотря на общность методологических ориентиров, определявших работу над масштабной темой кафедры, общую атмосферу заинтересованности в получении нового знания, путях его реализации в образовательной практике (а может благодаря этим обстоятельствам), каждый исследователь имел яркую индивидуальность. Очень кратко особенности научной деятельности Галины Дмитриевны Кирилловой можно охарактеризовать следующим образом: последовательная реализация системного подхода как основного методологического подхода при исследовании проблем формирования значимых качеств личности, логики развития процесса обучения, определения типичных для учебного предмета опорных систем знаний и механизмов, определяющих динамику процесса обучения; моделирования новых дидактических концепций обучения (например, модульного) [4,5].

Результаты этих исследований Галины Дмитриевны и её учеников во многом определили и направления современных поисков преподавателей кафедры.

Так, в многолетнем исследовании О.Б. Даутовой, начатом под руководством Галины Дмитриевны, сегодня определены условия построения процесса обучения как гуманитарной системы, которые определяют новый характер учебно-познавательной деятельности школьника и формирование таких интегральных качеств личности как познавательная компетенция и автономная

познавательная позиция (познавательная компетенция – это совокупность универсальных учебных действий как интегральная способность к осуществлению познания; автономная познавательная позиция понимается как динамическое образование личности, совокупность ее реализованных ценностных отношений в системе человек-мир, определяющих готовность к непрерывному образованию и самообразованию) [3].

В исследовании О.Н. Крыловой рассмотрено изменение структуры содержания школьного образования: от системы преимущественно предметных информационных знаний основ наук к разнообразию видов знаний, освоение которых способствует накоплению и преобразованию личностного опыта школьника, что является содержательной основой реализации компетентностного подхода в образовательной практике. Данное изменение характеризуется: а) усилением роли информационных, процедурных знаний, направленных на освоение методологии познания; б) включением в содержание оценочных знаний, направленных на оценку окружающего мира, принятие общественных ценностных установок; в) появлением рефлексивных (личностных) знаний, направленных на познания себя, развитие личностной мотивации, формирование собственных ценностей и критическую интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений; г) расширением контекста извлечения, применения, трансляции знаний (межпредметного и надпредметного) [6].

В своих работах Галина Дмитриевна отмечала, что в качестве основы развивающего обучения рассматривается формирование научно-теоретических знаний как процесс творческой деятельности учителя и ученика. Эти идеи нашли свое развитие в докторском исследовании Е.Н. Глубоковой, посвященное разработке методологии управления знаниями в образовательном процессе современного вуза [3].

Е.В.Пискунова исследовала новые функции современного учителя с позиций анализа его профессионально-педагогической деятельности,

рассматриваемой как система, а изменения функций профессионально-педагогической деятельности как результат взаимодействия системы со средой. В результате такого анализа удалось выявить такие новые функции профессионально-педагогической деятельности учителя, как функцию *содействия образованию ребенка*, которое представляет собой создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности ребенка в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования. Функция содействия осуществляется в открытом образовательном пространстве школы, которое рассматривается на уровне класса, школы, социума: на уровне класса/школы определяется *функция поддержки* реализации школьником индивидуального образовательного маршрута; на уровне школы/социума определяется *функция проектирования образовательной среды*; на уровне школы/социума (локального сообщества) реализуется *функция взаимодействия с партнерами* учителя – субъектами, содействующими образованию ребенка; на всех уровнях проявляется *функция определения образовательной политики*. *Осуществление рефлексии и самообразования* определяют реализацию ведущей функции профессионально-педагогической деятельности – содействие образованию ребенка [9].

Изучение работ Галины Дмитриевны существенно повлияло на осмысление методологических основ педагогического исследования, в частности возможности системного подхода, с использованием которого, по мнению Г.Д. Кирилловой, связан новый этап в развитии дидактики. Как показало исследование проблем экспертизы диссертаций по педагогике, выполненное авторами данной статьи, использование системного подхода как методологии диссертационного исследования и сегодня позволяет обнаружить новые контексты анализа проблемных полей педагогической науки и образовательной практики, а грамотность использования системного подхода в

исследовании объективно свидетельствует об уровне методологической компетентности автора исследования [2].

Таким образом, идеи, заложенные в научной школе Г.Д. Кирилловой, развиваются в исследованиях современных ученых кафедры. Как отмечал академик И.Е. Тамм, научная школа жива тогда, когда она нужна и ученикам, и науке, и самому учителю. И даже с уходом с кафедры в Ленинградский областной университет им. А.С. Пушкина, Галина Дмитриевна сохранила самые тесные научные и дружеские связи со своими коллегами. В 2010 году к публикации в серии университета о выдающихся ученых и преподавателях вуза «Золотые имена» Галина Дмитриевна вместе со своей ученицей О.Б. Даутовой подготовила книгу о своем учителе – Павле Никодимовиче Груздеве.

Завершая небольшой обзор научных исследований, продолжающих идеи Г.Д. Кирилловой, хотелось бы отметить, что для этого ученого характерным является проявление высокой требовательности к себе и доброжелательности по отношению к коллегам. Этот стиль, заложенный Галиной Дмитриевной и ее современниками Г.И. Щукиной, Т.К. Ахayan, А.К. Громцевой, К.Д. Радиной, М.Г. Казакиной, З.И. Васильевой, сегодня во многом формирует нравственную атмосферу кафедры, иллюстрируя идею Л.С. Выготского о том, что становление самосознания индивида зависит от культурного содержания среды, причем в большей мере, чем какая-либо другая сторона духовной жизни.

Литература

1. Богословский В.И., Глубокова Е.Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: научно-методические материалы. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.
2. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современное диссертационное исследование по педагогике. – Саратов, 2006.

3. Даутова О.Б. Шаг к себе: новые вызовы современного школьного образования: Научно-методические рекомендации. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.
4. Кириллова Г.Д. Обоснование проблемы технологии развивающего обучения // Технологии развивающего обучения: сб. научных трудов, - СПб, 2002.
5. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: Учебное пособие. – СПб.: Образование, 1996.
6. Крылова О.Н. Социокультурная динамика содержания школьного образования. Научно-методические материалы. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.
7. Некоторые проблемы современной педагогической науки // Семинар молодых ученых. – 1976 г. – №2.
8. Очерки истории кафедры педагогики Герценовского университета. - СПб, 2006.
9. Пискунова Е.В. Социокультурные факторы обусловленности изменения профессиональной деятельности учителя. Научно-методические материалы. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.

О.Б. Даутова
г. Санкт-Петербург

ВКЛАД НАУЧНОЙ ШКОЛЫ Г.Д.КИРИЛЛОВОЙ В РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Развитие педагогики с необходимостью требует поиска взаимосвязи научных традиций отечественной дидактики и современной теории образования. Перед отечественной наукой стоит серьезная задача, как сохранить то, что уже наработано научными школами, и одновременно учитывать современные

тенденции развития науки. Это вызывает необходимость проанализировать развитие идей в сложившихся и развивающихся научных школах, в частности в научной школе Г.Д.Кирилловой.

Материалы проведенных диссертационных исследований обобщались в различных изданиях. В работе Г.Д.Кирилловой «Теория обучения: Курс лекций» (2001) в главе, посвященной процессу обучения как целостной системе, автором подробно рассматривались результаты диссертационных исследований, посвященные характеристике процесса формирования теоретических знаний и обобщенных умений в процессе развивающего обучения. Сборник научных трудов «Технологии развивающего обучения», вышедший в Санкт-Петербурге в 2002 году был посвящен рассмотрению технологии развивающего обучения как целостной системы в единстве методологии, процессов и предполагаемых результатов. Раскрытие технологии развивающего обучения было подчинено цели: показать, в результате чего достигается единство структурно-информационной и функциональной сторон познания.

Если рассмотреть все 37 исследований, выполненных под руководством Г.Д.Кирилловой, то 31 посвящено дидактике основной школы, 4 дидактике высшей школы, 2 работы носят историко-дидактический характер.

Ряд работ научной школы, выполненных в последнее время, посвящен исследованию проблем высшего профессионального образования и деятельности педагога: вопросы взаимосвязи управления и самоуправления самостоятельной работой студентов в процессе обучения (И.Г.Широкова, 2003), подготовка учителя в области экологического образования (Г.С.Цымбал, 2004), эффективная организация учебно-исследовательской деятельности студентов как фактор формирования информационной компетентности студентов (И.Н.Соколовская, 2008), формирование у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности (И.А.Ильина, 2009), изучалась оценочная деятельность учителя на уроках физической культуры (А.В.Куликовский, 2002);

исследовалась организационно – педагогическая культура (Л.Б.Малыхина, 2007).

Две работы посвящены изучению целостных дидактических систем: системе развивающего обучения К.Д.Ушинского (Е.В. Тюкова, 2005); дидактической системе Ш.И.Ганелина (Н.Л. Шкорина, 2008).

Более 40 лет Г.Д.Кириллова и ее ученики работают над проблемой развития системы обучения как целостной системы, что поставило перед необходимостью, применяя системный подход как методологическую основу исследования, найти способ анализа, который обнаруживает взаимосвязь и взаимодействие сторон изучаемого конкретного объекта. Результатом решения стала модель процесса обучения как системы, обеспечивающей формирование системных обобщённых знаний и способов деятельности. Общая модель процесса обучения, в которой взаимосвязь между уровнем раскрытия содержания, методами обучения и организацией определяет содержательную, операциональную и ценностно-мотивационную стороны деятельности ученика, логику её развития и отражается на развитии системы, её результатах. Представим в обобщенном виде основные идеи выполненных исследований:

1. Развитие процесса и ученика происходит в том случае, если структура этапов обучения представляет разные уровни в единстве фактического и понятийного, конкретного и обобщенного содержания; анализа и синтеза; индуктивных и дедуктивных познавательных процессов; поиска и регламентирующей основы в характере познавательной активности. Единство противоположных сторон познавательной деятельности составляет внутреннюю основу саморазвития процесса учения. На мотивацию активной деятельности учащихся влияют такие особенности обучения, как динамика процесса, в результате которой предыдущие этапы рожают потребность в последующих; саморазвитие процесса учения, обеспечивающего взаимосвязь поисковой и исполнительской сторон деятельности; все большее углубление в сущность изучаемого и овладение обобщенными знаниями, которые используются в

качестве способов деятельности, стимулируя развитие познавательной самостоятельности учащихся; организация, при которой деятельность каждого становится достижением коллектива, а коллективная работа способствует продвижению каждого отдельного ученика; общение, которое ведет к взаимообогащению, при котором учитель уважает творческие возможности ученика и классного коллектива; развитие процесса учения, обеспечивающего ученику работу на оптимальном уровне трудности, ее постоянное усложнение и вместе с тем создающего условия для их преодоления. В результате процесс обучения удовлетворяет такие значимые для личности ученика потребности, как потребность в знаниях, потребность в самоутверждении, потребность пережить чувство успеха, потребность в общении с учителем и товарищами.

2. Системные обобщенные знания являются способом деятельности учащегося, что обеспечивает ученику естественное продвижение в познании. Включение учащихся в процесс формирования и применения системных обобщённых знаний и способов деятельности выступает одной из задач современного образования, так как работает на развитие ключевой компетенции – развитие способности самоорганизации в учении. Внутренней основой процесса формирования системных обобщённых знаний становится динамика познавательной самостоятельности учащихся в результате развития содержательной, операциональной, ценностно-мотивационной сторон деятельности учащихся, проходящей в своём развитии этапы: установочный, аналитический, систематизации и обобщения, проектировочный. Это продвижение достигается в результате взаимосвязи индивидуальной, групповой и фронтальной работы. Овладение в таком процессе содержательными комплексами на уровне ведущих идей, закономерностей, обобщённых способов деятельности становится основанием формирования таких личностных образований, как целостность и действенность мировоззрения, характер мышления, отражается на системе ценностей, определении жизненной позиции ученика.

В научной школе доказано, что содержание образования способствует формированию теоретических знаний и способов деятельности, если осваивается *на разных уровнях*, а именно:

- на уровне ведущих положений учебной темы (Г.Ф.Федорец, 1976),
- типичных, основополагающих для учебного предмета систем знаний (А.Ю.Юодайтис, 1977, Т.Г.Феофилова, 1988, И.Н.Саталкин, 1991, Л.Б.Семенова/Христофорова, 1990, С.В.Рудницкая/Колесова, 1996, И.В.Галковская, 1996),
- ведущих идей учебного предмета (С.Н.Горычева, 1986),
- опорных систем знаний (Л.А.Исаева/Корожнева, 1987),
- на уровне освоения ценностей (О. М. Зайченко, 1997, О.Б.Даутова, 1998, Н.Е.Самсонова, 2003, М.М.Шмулевич, 2003),
- на уровне различных методологических подходов и альтернативных теорий (О. М. Зайченко, 1997).

3. Особенности *взаимодействия в системе учитель–ученик* выявлены в исследованиях Г.П. Трофимовой, 1993, на основе изучения системы традиционного и системы развивающего обучения. Обоснована необходимость общего направляющего руководства учителя, самостоятельного планирования учеником своей деятельности с преобладанием продуктивной рефлексивной позиции и внутренней стимуляции.

Поле субъект-субъектного взаимодействия педагога и ученика, основанного на паритетных началах во взаимоотношениях рассматривалось также в рамках модульного обучения (С.В.Рудницкая/Колесова, 1996).

4. Первоначально в научной школе *самостоятельная работа* на уроке рассматривалась как фактор активизации учебно-познавательной деятельности школьника. Самостоятельная работа понималась как выполнение учеником целостного задания, требующего умственной активности, самостоятельного решения, без непосредственного участия учителя. Был сделан вывод:

усложнение самостоятельной работы ученика определяется уровнем обобщения, на котором осуществляется изучение нового учебного материала, сложностью и многогранностью содержательных связей выполняемых заданий, характером взаимодействия учителя и учащихся при выполнении заданий (Н.Ю.Лейкина/Твардовская, 1984). Позднее наряду с самостоятельной работой стал изучаться феномен *«самостоятельная познавательная деятельность»*, позволивший с новых позиций рассматривать характеристику и взаимосвязь индивидуальной, коллективной и фронтальной работы учащихся. Самостоятельная познавательная деятельность как более широкое понятие означает деятельность, характеризующуюся умственной активностью, преодолением трудностей, выполнением разного рода исследований не только индивидуально, но и в процессе коллективной работы, под руководством учителя.

Было доказано, что проведение конструктивных и творческих работ определяется логикой процесса обучения и осуществляется на всех этапах обучения: предваряющем изучение нового материала /на основе *опережающих самостоятельных работ*/ (И.В.Комарова, 1998), в ходе его изучения (И.В.Галковская, 1996, М.А.Степанова, 1999), при закреплении, на этапе контроля усвоения.

При изучении творческой самостоятельной деятельности было обосновано: процесс обучения динамичен, если осуществляется реализация объективной зависимости между формированием системных обобщённых знаний и способов деятельности и организацией *творческой самостоятельной деятельности учащихся* (О.Б. Даутова, 1998, Н.Е. Самсонова, 2003, М.М.Шмулевич, 2003, Г.С.Цымбал, 2004).

5. В научной школе определена зависимость *между формированием системных обобщенных знаний и творческой активностью учащихся*: на основе сюжетно-ролевой игры (В.В.Горятнина, 1999); на основе решения изобретательских задач (Е.Н.Яковлева, 2001); на примере студии журналистики (Н.Е.Самсонова, 2003); при изучении словесности (М.М.Шмулевич, 2003).

Творческая активность понимается как интегративное качество личности, позволяющее осуществить целеполагание в деятельности на основе самоуправляемой мотивации, оперировать способами деятельности и осуществлять поиск новых, оригинальных путей в решении творческих задач, выдвигать новые задачи, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности, а также осуществлять внутри- и межсистемный перенос знаний (Е.Н.Яковлева,2001).

6. Динамика процесса обучения предполагает ориентацию на систему *контроля и самоконтроля*, учитывающую системность усвоения знаний, умений и развития мышления учащихся, способность к абстрагированию и обобщению, возможности самостоятельно работать на репродуктивном, конструктивном и творческом уровне, самостоятельность суждений и позиций учащихся, характер мотивации включения учащихся в познавательную деятельность, широту применения усвоенных знаний и способов деятельности, форму взаимодействия учителя и учащихся, возможность учащихся самостоятельно изучать новый учебный материал. (И.В.Гладкая,1996, Н.В.Ануфриева/Федяева, 2000).

7. В научной школе Г.Д.Кирилловой на протяжении ряда лет осуществлялся поиск организационных форм обучения. Была доказана необходимость организации *дифференцированного обучения*. (Н.Ю.Лейкина/Твардовская,1984, Меркадэрес Феррер Мария де Лос Анжелес, 1985). Позднее выявлено, что эффективность дифференцированного подхода в процессе обучения определяется степенью соответствия между характером дифференцированного подхода, системой обучения и социальным заказом общества (М.В.Степанова, 1999).

Также обосновано, что учет субъектности учащегося в образовании требует новой структуры организации содержания образования на основе модуля. *Модульное обучение* предполагает организационное решение, обеспечивающее концентрацию и относительную завершенность процесса учения (С.В.Рудницкая, /Колесова, 1996): цели, структура и функционирование

модулей различного характера: аналитического, систематизации и обобщения, проектировочного сопряжены с этапами познавательной самостоятельности школьников (И.В.Галковская, 1996).

Наличие определенного числа степеней свободы компонентов органичной системы модульного обучения создает возможность выбора и реализации учащимися *индивидуальных маршрутов обучения* (С.В.Рудницкая/Колесова, И.В.Галковская).

8. Определена *зависимость между развитием образовательной среды и личностно-значимым процессом учения*: на основе культуротворческой среды школы (О.Б.Даутова, 1998); за счет освоения учащимися широкой культуротворческой среды и активного проявления творческих способностей, способствующих выходу за рамки урока (М.М.Шмулевич, 2003); зависимость между развитием творческой среды учреждения дополнительного образования и творческим развитием подростка (Н.Е.Самсонова, 2003).

9. Ряд исследований посвящен поиску *условий целостного развития личности школьника*:

- система обучения в целом, определяя характер и взаимосвязь содержательного, деятельностного и мотивационного компонентов процесса учения (И.В.Гладкая, 1996);
- становление самосознания и формирование целостной картины мира в учебно-познавательной деятельности на основе интеграции учебного содержания (О.Б.Даутова, 1998);
- взаимодействие содержательных и методических средств педагогики, психологии и искусства в реализации программы творческого развития способствует развитию как интеллектуальной, так и эмоционально-волевой и духовной сторон личности подростка (Н.Е.Самсонова, 2003);
- игровая деятельность как средство активизации процесса обучения, за счет развития эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной сферы ученика. (В.В.Горятина, 1999); механизмы игровой деятельности в их

комплексном взаимодействии, реализуя потребность в игре, произвольность и раскованность поведения, непринужденность и свободу общения, магию творчества, мобилизуя все стороны интеллекта и психики, создают условия для выполнения действия, адекватных заданному движению (В.И.Петрова, 2002).

- решение проблем межпредметного характера, способствующих созданию целостной картины мира (Е.Н.Яковлева, 2001).

10. В ряде работ рассматривались условия развития ответственного отношения к учению (О.А.Петрухина, 1985, Л.А.Косолапова, 1990); развития активной позиции: на основе активной творческой деятельности ученика (В.В.Горятнина, 1999); на основе оценки не только результата, но и процесса его достижения в физкультурно-спортивной деятельности (А.В.Куликовский, 2002).

11. В научной школе был обоснован технологический подход к обучению: была представлена технология развивающего обучения (коллектив, под руководством Г.Д.Кирилловой, 2002); технология изучения учебного материала в процессе развивающего обучения (Г.А.Хаттунен, 2005); технология полного усвоения знаний как условие повышения эффективности урока (Е.Е.Пиетиляйнен, 2006). Доказано, что применение технологий в образовании требует специальной работы по формированию технологической культуры учителя.

Сделаем общий вывод: для развития личности обучающегося необходима координация зависимости между *усложнением и обогащением содержания* - увеличение числа входящих в систему знаний и умений компонентов, связей, рост уровня обобщённости, расширение сферы применения - *усложнением деятельности* - рост поисковой, творческой деятельности, сокращение однотипных упражнений, использование самостоятельной деятельности учащихся в качестве источника знаний - *изменением характера педагогического руководства* - приближение самостоятельной работы к изучению нового, сокращение прямого и рост общего направляющего руководства, свёртывание внешней и нарастание внутренней

стимуляции, внешняя обратная связь во всё большей мере заменяется внутренней обратной связью.

Таким образом, вклад научной школы Г.Д. Кирилловой в развитие современной дидактики связан с разработкой концепции развивающего обучения, которая определяет цели, методологию, взаимосвязь функций обучения, построение модели процесса обучения, взаимовлияние его основных компонентов, механизмы, определяющие динамику системы и как результат, развитие личности обучающегося, технологию практической реализации развивающего обучения, подготовку учителя; с разработкой теории урока. Необходимо подчеркнуть с одной стороны преемственность объекта и предмета исследования, непротиворечивость методологии и методов исследования, принятых в научной школе, с другой стороны ответ научной школы на вызовы современной науки, потребности образования.

С.Н.Горычева
г. Великий Новгород

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РОЛИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Новые учебные программы средней общеобразовательной школы (ФГОС второго поколения) выдвигают дидактическую задачу поиска критериев эффективного использования межпредметных связей в содержании обучения и реализации их образовательных, воспитательных и развивающих функций.

Рассмотрение межпредметных связей в русле методологических основ обучения позволяет видеть в них дидактическую форму общенаучного принципа системности. Они вносят системообразующее начало в предметное обучение, обеспечивают целостность образования, выполняя в нём обобщающие функции: методологическую, формирующую, конструктивную.

Эти функции в процессе обучения проявляются, прежде всего, в перестройке содержания, в группировке учебного материала разных предметов вокруг общенаучных, мировоззренческих идей, ключевых компетенций, учебных проблем комплексного характера.

Многочисленные исследования подтверждают, что вне межпредметных связей мировоззрение школьников складывается неполно и недостаточно основательно, поскольку единая, целостная картина мира и закономерности его развития в полной мере не раскрываются. Но обеспечивают ли межпредметные связи формирование научно-теоретических знаний, мировоззренческих установок, творческого осмысления изучаемого материала сами по себе, в отрыве от конкретных условий их реализации?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотрение межпредметных связей и всего процесса обучения с позиций системного подхода, блестяще обоснованного в дидактике Г.Д.Кирилловой и всё больше утверждающегося в практике современного научного познания.

Чтобы судить об изменении и качественном развитии целостного процесса обучения в результате установления межпредметных связей, необходимо учитывать системообразующие его компоненты. Мы не можем судить, на какой уровень поднимается содержание обучения, какую направленность приобретает познавательная деятельность учащихся в результате установления межпредметных связей, не учитывая целевого аспекта обучения, методов и приёмов преподавания, особенностей совместной деятельности учителя и учащихся и т.д.

Следует признать, что сами по себе межпредметные связи не обеспечивают формирования научно-теоретических знаний, творческих познавательных умений и мировоззренческих интересов. Для подтверждения этого тезиса достаточно рассмотреть и сравнить функционирование межпредметных связей в условиях объяснительно-иллюстративной и развивающей систем обучения [2].

Анализ показывает, что учащиеся не могут выйти на уровень мировоззренческих обобщений, творческого осмысления изучаемого материала, проникновения в суть изучаемых явлений при доминирующей роли репродуктивной деятельности, где главным является распознавание типа задачи и подведение её под известный способ решения. Невозможно достичь самостоятельности, активизации познавательной деятельности учащихся при прямом пооперационном руководстве со стороны учителя. Знания, добытые эмпирическим путем, не становятся связующим звеном личности с окружающим миром, действенным средством в преобразовании действительности, то есть не выходят на уровень интеллектуальных и практических компетенций.

Нельзя отрицать возможность реализации межпредметных связей в объяснительно-иллюстративной системе обучения. Однако в этом случае они будут выполнять свои системообразующие функции, способствуя формированию эмпирических обобщений, выявлению общих признаков через сравнение единичных объектов, но эмпирические обобщения не ведут к познанию диалектики развития и сущности процессов и явлений окружающего нас мира [2].

Достижение такого результата возможно через включение учащихся в творческую, продуктивную деятельность при соответствующем уровне всех компонентов системы.

Межпредметные связи будут способствовать формированию научно-теоретических, мировоззренческих знаний, общих способов деятельности при условии реализации системы развивающего обучения. Сущностными характеристиками такой системы являются зависимость между осуществлением цели – формированием самостоятельной творческой личности, раскрытием и усвоением учебного материала на уровне теоретического обобщения, обеспечивающего усвоение сущностных закономерных связей и зависимостей; методами, определяющими взаимосвязь продуктивной и репродуктивной деятельности учащихся; организацией на всех этапах обучения самостоятельной

познавательной деятельности; динамикой процесса обучения, взаимосвязью между динамикой процесса обучения и познавательными возможностями учащихся.

Поиск путей комплексного осуществления межпредметных связей в системе проблемно-развивающего обучения показал необходимость использования понятия "межпредметная учебная проблема". Это форма отражения логико-психологического противоречия процесса усвоения в предметной системе обучения, реализующего межпредметные связи, объединенного общепредметной идеей и нацеленного на достижение единства их образовательных, развивающих и воспитывающих функций.

Межпредметные комплексные учебные проблемы – эффективное средство формирования мировоззренческих представлений учащихся о целостной научно-философской картине мира и вооружении их методологией его системного познания. Стержень межпредметных проблем составляют ведущие общепредметные идеи, которые находят в проблеме конкретную форму выражения. Под углом зрения этих идей в рамках межпредметной проблемы происходит обобщение, включение в новые связи фактов, понятий, теоретических положений, изучаемых в различных предметах. На фоне предметной системы знаний возникает новый комплекс знаний, который отражает тенденции интеграции науки.

Межпредметные связи функционируют в процессе развивающего обучения как существенный фактор активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, который качественно преобразует все ее компоненты. Решая межпредметные познавательные задачи, ученик направляет свою активность либо на поиск неизвестных отношений, в которых находятся известные предметные знания, либо на формирование новых обобщенных понятий на основе установленных конкретных межпредметных связей. Анализ решения задачи осуществляется по формирующимся в процессе познавательной деятельности критериям обобщения разносистемных знаний.

Повышение творческого потенциала межпредметных связей достигается путем обучения обобщенным способам познавательной деятельности, позволяющим решать новые задачи с опорой на общие ориентиры, характерные для целого класса явлений.

Включение учащихся в межпредметный процесс формирования и применения системных обобщенных знаний обеспечивает ученику естественное продвижение в познании узловых основополагающих вопросов учебного материала (опорных знаний). Продвижение сопряжено с выявлением структурной организации содержания, которая отражает, воплощает в себе общие закономерности, идеи, принципы. В силу этого достигается единство информационной и функциональной сторон знаний. Знания, усвоенные на уровне осмысления структурной организации, могут быть использованы в качестве способа познания последующих тем и разделов. Чтобы достичь такого результата, ученик самостоятельно движется в процессе формирования и применения системного знания.

В системе развивающего обучения межпредметные связи раскрывают общие методы познания, действенную природу знаний как продукта и метода познания. Они создают в учебном процессе единство содержательной, операционной, мотивационной и организационной сторон обобщающей познавательной деятельности как внутреннего механизма, присущего процессу творческого мышления. "Открытия", которые делаются учениками при решении межпредметных познавательных задач, оказываются более высокими и субъективно более значимыми, чем успехи в стандартизированной предметной деятельности. В связи с этим повышается и ценность нового, "межпредметного вида" познавательной деятельности, укрепляется потребность в нём.

Познавательная потребность в установлении межпредметных связей включает ученика в новый вид познавательной деятельности синтетического характера. Взаимодействие внутренних предпосылок и внешних условий деятельности детерминирует её саморазвитие, которое на определенном этапе

создает устойчивую потребность в межпредметных связях как в условии развивающего обучения, в котором проявляются их формирующие функции.

Синтез идей, теорий, законов, понятий, фактов из разных учебных предметов предполагает и активность процессов воображения, мыслительного моделирования новой системы знаний, нового идеального образа изучаемого объекта в действительности. Этот образ включает в себя элементы знаний из разных учебных предметов, которые отражают реальные связи изучаемых процессов и явлений: причинно-следственные, временные, функциональные, связи взаимодействия, соподчинения и др. В результате межпредметного синтеза возникает новое обобщенное понятие, представление, которое опирается на дедуктивные способы сравнения, абстрагирования, обобщения, характерные, как показали исследования В.В. Давыдова, для теоретического мышления [1].

Таким образом, в ходе дидактического анализа проблемы межпредметных связей в процессе обучения можно констатировать следующие положения: влияние межпредметных связей на учебный процесс не может рассматриваться вне условий их реализации, вне конкретных образовательных систем, в которых они функционируют; межпредметные связи в системе объяснительно-иллюстративного обучения способствуют систематизации частных способов деятельности, формированию эмпирических обобщений; реализация межпредметных связей в условиях развивающего обучения способствует формированию научной картины мира, теоретического обобщения, системного мышления, проникновения в суть изучаемых процессов и явлений на уровне раскрытия теорий, идей, принципов, закономерностей содержания обучения.

Являясь стержнем, определяющим развитие и уровень изучения содержания учебного предмета, процесс формирования системных обобщенных знаний и универсальных умений определяет особенности организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, раскрывая её творческий потенциал. Процесс выявления, абстрагирования, систематизации, обобщения системного знания предполагает практическое или мыслительное

конструирование, преобразование и дальнейшее применение. Системные обобщенные знания становятся связующим звеном личности с окружающим миром, выходя на уровень практических и интеллектуальных компетенций.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
2. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система.- СПб.: Образование, 1996.

В.М.Туркина
г. Петрозаводск

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В общественной практике в связи с обучением твердо закрепились два термина: традиционное обучение и развивающее обучение. В настоящее время введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, в основу которого положен системно-деятельностный подход, поэтому появляется необходимость в уточнении характеристик этих двух видов обучения, что и является целью данной статьи.

Процесс обучения относится к числу сложных объектов. Это «процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучаемым и обучающимся, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества» [2, с.128]. В данном положении описано то общее, что существует между традиционным и развивающим обучением. Выясним, в чем принципиально расходятся эти два типа обучения.

Анализируя процесс обучения, психологи выделяют следующие уровни взаимодействия ученика и учителя:

- уровень операций: ребенок следует в выполнении своих действий за учителем. Часто такой способ обучения называют «Делай, как я». Автор отмечает, что в этом случае можно добиться сверхвысокой активности, но активность эта часто бывает чисто механическая. Ребенок выполняет операции, являющиеся чисто внешней исполнительской реакцией на требование учителя.
- уровень действий: в данном случае учитель формулирует ученику цель выполнения задания. Для достижения поставленной цели учеников учат решать типовые задачи. Зная заранее последовательность необходимых для решения задачи действий, ученик выполняет их и получает правильный результат. Здесь мы наблюдаем несколько иной вид активности, более осознанный. Но в случае появления нетиповой задачи у ученика появляются проблемы.
- уровень деятельности: это сложный вид взаимодействия, который направлен не только на достижение какой-то цели, но и на реализацию определенной потребности ученика. Именно в этом случае ученик становится субъектом деятельности. Если нет потребности, нет и деятельности.

В литературе, можно найти описание того, что обычно называют «традиционное обучение». Например, В.В. Репкин дает следующую характеристику [4]. Основная цель традиционного обучения – формирование знаний, умений и навыков, необходимых в дальнейшей жизни. В основе содержания обучения лежит набор «зунов», которыми должен овладеть школьник. И этот набор достаточно широк, так как точно неизвестно, какие функции будет выполнять конкретный ученик в будущем. Поэтому приоритет отдается репродуктивным методам обучения, так как именно их использование дает возможность передать большое количество информации в ограниченный промежуток времени. Позиции учителя и ученика четко определены: ученик является объектом воздействий учителя, его учат, учитель – субъект процесса обучения, обучающий ученика.

В качестве положительного результата обычно называют то, что в традиционной системе наши школьники получали большой объем знаний, много больший, чем в других странах. Нужно заметить, процесс обучения был построен так, что все школьники к определенному сроку должны были «выдать» нужный результат. Однако были ученики, которые не успевали за всеми, у них появлялся опыт неудач, формировалась «выученная беспомощность». Более того, Д.Н.Кавтарадзе отмечает: "Сохранение ценностной концепции "знания – умения – навыки", концентрация педагогического процесса на непосредственно проверяемом результате обучения приводит, по мнению специалистов, к массовому недоразвитию интеллектуальных навыков (*подчеркнуто мной*) у детей." [1, с.44]. Поэтому постепенно в обществе формировалось понимание того, что требуется иной тип обучения.

В литературе термин "развивающее обучение" очень распространен, но трактуется это понятие по-разному. Большинство авторов сходится на том, что развивающее обучение – это обучение, содержание, методы и формы организации которого соответствуют общим закономерностям развития школьников. Это самая общая характеристика, требующая комментариев.

Нужно заметить, что в обыденном сознании детское развитие часто полностью отождествляется с взрослением, которое протекает по мере освоения детьми совокупности конкретных знаний, умений и навыков. Психологи же процесс развития человека связывают с выходом его (человека) за пределы своих имеющихся возможностей, с качественными изменениями в человеке. Я.А.Пономарев, говоря о развитии человека, подчеркивают, что «развитие **на любом уровне** – это всегда порождение существенно нового!» [3, с.66]. Что существенно новое должно появиться в развивающем обучении?

В первую очередь и психологи, и педагоги подчеркивают, что в развивающем обучении происходит изменение функции ученика в процессе обучения. Если в процессе учения ребенок из объекта воспитывающих и обучающих воздействий учителя становится субъектом процесса учения, то в

нем происходят необратимые преобразования, что и свидетельствует о развитии ученика. Как доказано теоретическими исследованиями, практикой обучения, субъектная позиция ученика в процессе учения формируется только в условиях учебной деятельности. Это первый параметр, по которому можно определить, является ли процесс обучения развивающим.

Л.С.Выготский выделил два уровня развития ребенка: зону актуального развития и зону ближайшего развития. Говоря о зоне актуального развития, Л.С. Выготский имеет в виду способность ученика решать определенный класс задач самостоятельно, без помощи другого взрослого, другого обучающего. Зона ближайшего развития ребенка определяется с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сверстниками. Уровень актуального развития определяет уже созревшие функции. Зона ближайшего развития определяет функции, еще не созревшие, но находящиеся в процессе созревания. Данные понятия относительны. Те задачи, которые находятся в зоне ближайшего развития сегодня, через некоторое время могут представлять зону актуального развития.

Но, с точки зрения изменения позиции ученика в процессе обучения (переход из объектного состояния в субъектное), ученик должен осознавать не только то, что он уже знает и умеет (зона актуального развития), какими знаниями он овладевает в настоящий момент времени (зона ближайшего развития), но и ту перспективу, с которой предстоит познакомиться в будущем [5]. Под зоной перспективного развития мы будем понимать знания и умения, овладение которыми требуют напряжения внутренних сил и ученика, и взрослого, и которые через некоторое время станут предметом усвоения в зоне ближайшего развития. В таком случае можно определить направление развития. Вторым критерием наличия развивающего обучения является работа учителя в зоне ближайшего и перспективного развития учеников. Именно при переходе на следующую ступеньку происходят качественные изменения в психике ребенка,

именно здесь присваиваются новые способы действий, происходит скачок в развитии ученика.

Далее, с изменением позиции ученика в обучении меняется и ведущая функция учителя. Учитель в развивающем обучении не является передатчиком определенного объема знаний. Он старается помочь ученику овладеть многообразными способами самостоятельного получения и овладения информацией, эти способы будут способствовать становлению и развитию новой способности – умению учиться: ученики учатся ставить учебную задачу, овладевают способами анализа информации, планирования процесса решения учебной задачи, контроля и оценки выполнения учебных действий. В результате формирования умения учиться происходит развитие способности к усвоению и применению знаний и умений для решения задач, возникающих в практической деятельности человека.

Итак, обучение будет развивающим, если

а) в процессе обучения происходит изменение позиции ученика: из объекта обучающих воздействий учителя он становится субъектом учения;

б) обучение ведется в зоне ближайшего и перспективного развития ученика;

в) обучение обеспечивает появление новой способности – умению учиться.

В заключение, нужно заметить, что не программа, по которой ведется обучение, делает процесс обучения развивающим или нет. Она только создает условия для реализации развивающего обучения. Именно учитель, который помогает ученику взять ответственность за учение на себя, предлагает задания, требующие при выполнении определенных усилий от учащегося, способствует формированию умения учиться, способен обеспечить развитие школьника.

Литература.

1. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. - М.: Московский психолого-социальный институт, изд-во "Флинта", 1998. – 192с.
2. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2008. – 430 с.
3. Пономарев Я.А. Развитие психологической организации интеллектуальной деятельности // Принцип развития в психологии – М.: Изд-во «Наука», 1978. – с.63 – 80
4. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1997. – 42 с.
5. Туркина В.М. Методическая система установления преемственных связей в развивающем обучении математике. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2003. – 212 с.

Л.А. Корожнева
г. Петрозаводск

ФОРМИРОВАНИЕ ОПОРНЫХ ЗНАНИЙ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В отечественной психологии проблему соотношения обучения и развития в 20-30-е годы прошлого столетия рассмотрел Л.С.Выготский. К тому времени существовали три основные группы решений вопроса об отношении развития и обучения. На основе анализа разных точек зрения Л.С.Выготский в своей статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» делает вывод о том, что только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию; правильно организованное обучение ведет за собой детское умственное развитие. К такому выводу ученый приходит, исходя из

выявления уровня актуального развития ребенка и необходимости его развития, ориентируясь на зону ближайшего развития. По мнению Л.С.Выготского, существенным признаком обучения является тот факт, что обучение создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка [1].

Идеи Л.С.Выготского о взаимосвязи обучения и развития получили свою реализацию в системах развивающего обучения Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, разработанных в 50-60-е годы 20-го века. Широкое распространение названные системы имели в 60-70-е годы. В начале 21-го века, когда стали утверждать Перечень учебных изданий для общеобразовательных учреждений, комплекты учебников по системе Л.В.Занкова и по системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова рекомендованы для использования наряду с другими комплектами учебников для начальной школы. Вместе с тем необходимо отметить, что идеи развивающего обучения нашли свое отражение не только в специально разработанных системах развивающего обучения, но и повлияли в целом на подходы к начальному обучению. Так, в Федеральном компоненте государственного стандарта начального общего образования, утвержденном в 2004 году, особо отмечается направленность на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы, приоритетной целью которой является развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться [4].

В 2009 году утвержден новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, представляющий собой совокупность требований к результатам освоения основной

образовательной программы, ее структуре и условиям реализации. Одним из важнейших механизмов реализации Требований к результатам освоения основных образовательных программ федерального государственного стандарта являются планируемые результаты освоения предметных программ начального общего образования. При характеристике основных результатов начального общего образования, сформулированных в Требованиях стандарта, обращается внимание на необходимость формирования предметных и универсальных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе; индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития. Содержание планируемых результатов, таким образом, должно отражать конкретизированную применительно к ступени общего образования систему целей: формирование обобщенных способов действий с учебным материалом, позволяющих учащимся успешно решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи. При этом выделяемый в системе планируемых результатов учебный материал должен иметь опорный характер, то есть служить основой для последующего обучения.

Сформированность обобщенных способов действий наряду с овладением опорной системой знаний, умений и навыков позволяет обучающимся быть компетентными в той или иной сфере культуры, каждая из которых предполагает особые способы действий относительно специфического содержания. Иными словами, система планируемых результатов по каждому предмету (или, собственно, ожидаемые учебные достижения учащихся) призвана дать представление о том, какими именно действиями (познавательными, личностными, регулятивными, коммуникативными), преломленными через специфику содержания данного предмета, овладеют учащиеся в ходе образовательного процесса [3].

Особое значение с позиции рассматриваемой проблемы имеет рассматриваемая структура планируемых результатов, отвечающая основным

положениям учения Л.С.Выготского о необходимости определения динамической картины развития на основе выделения уровня актуального развития и ближайшей перспективы развития - зоны ближайшего развития ребенка. Это означает, что в структуре планируемых результатов должны найти отражение ожидания, связанные с тем, какими учебными действиями в отношении опорной системы знаний, умений и навыков большинство учащихся овладеют на уровне:

- актуального развития, то есть на уровне актуальных действий, задающих границы исполнительской компетенции учащегося (иначе говоря, на уровне действий, хорошо освоенных и выполняемых практически автоматически);
- зоны ближайшего развития, то есть на уровне «перспективных действий», находящихся еще на стадии формирования и выполняемых в сотрудничестве с учителем и сверстниками.

При раскрытии планируемых результатов в соответствии с новым стандартом вводятся понятия «опорная система знаний, умений и навыков» и «обобщенные способы действий». На наш взгляд, формирование опорной системы знаний, умений и навыков возможно на основе усвоения опорных знаний младшими школьниками. В дидактике начального обучения понятие «опорные знания» впервые было рассмотрено в середине 80-х годов 20-го века в диссертационном исследовании Л.А.Исаевой (Л.А.Корожневой) «Формирование опорных знаний как условие успешности учебной деятельности учащихся начальных классов». Данное исследование проведено в рамках научной школы доктора педагогических наук, профессора Г.Д.Кирилловой, разрабатывающей различные аспекты проблемы развивающего обучения, обеспечивающего формирование системных обобщенных знаний и способов деятельности.

Опорными знаниями являются те основные знания, которые организуют вокруг себя содержание учебного предмета и отражают его специфику. Опорные знания – это системные знания. Системность опорных знаний можно

рассматривать на разных уровнях. Во-первых, они включены в систему внутрипредметных связей. При этом устанавливаются преемственные связи, то есть такие, когда новые знания логически связываются с ранее изученными, опираются на них. И перспективные связи, когда новый материал составляет основу для усвоения последующих знаний. Системность опорных знаний можно рассматривать и в том плане, что каждое из них имеет структуру и свойственные его компонентам системообразующие связи, зависимости.

Опорные знания – это знания, которые при усвоении учащимися достигают определенного уровня обобщения. В свою очередь уровень обобщения, достигаемый при усвоении опорных знаний и способов деятельности, зависит от пути, которым идет ученик в их усвоении.

Исследования психологов доказали, что при определенном усвоении содержания и условиях обучения у младших школьников можно сформировать достаточно высокий уровень обобщения и абстракции, стало возможно овладение ими знаниями научного, теоретического характера.

Теоретическое обобщение предполагает изучение опорного знания как элемента общей системы. При этом важно устанавливать внутренние связи и отношения изучаемого знания и его связи и отношения с другими знаниями данной системы. В таком случае осознание связей, зависимостей происходит на уровне понимания закономерности, общего принципа, овладения обобщенным понятием.

Опорное знание, усвоенное на уровне теоретического обобщения, используется в качестве способа деятельности, служит средством в дальнейшем познании. Следовательно, проблема опорных знаний связана с решением проблемы взаимосвязи обучения и развития, которая более узко решается как проблема единства знания и способа деятельности или, интерпретируя с позиции современных подходов, - необходимость формирования компетенций.

Для того чтобы основные знания, включенные в программы и учебники для начальных классов, стали опорными в деятельности ученика, важна соответствующая организация процесса их формирования. На наш взгляд, формирование опорных знаний обеспечивается реализацией следующей системы учебно-познавательных задач:

- осознание учащимися места, роли и необходимости изучения опорных знаний в теме, разделе, учебном предмете;
- постоянная связь изучаемых новых знаний с ранее изученными;
- организация реконструктивной и творческой деятельности учащихся при анализе разнообразного конкретного материала, обеспечивающая выявление присущих опорным знаниям содержательных связей и зависимостей, общих принципов;
- применение разных видов наглядности и средств моделирования, позволяющих выразить структуру опорных знаний в обобщенном виде;
- использование средств моделирования в качестве «сигналов» к выполнению учеником необходимой системы действий до полного усвоения ими учебного материала;
- применение опорных знаний при самостоятельном решении аналогичных и новых познавательных задач; доказательство и обоснование возможности их применения;
- выдвижение и принятие учащимися по ходу усвоения учебного материала новых задач, связанных с прогнозированием изучения следующих вопросов темы, самостоятельным их изучением на основе усвоенных опорных знаний [2].

Таким образом, формирование опорных знаний становится одним из возможных путей реализации идей развивающего обучения в начальном образовании на основе нового федерального государственного образовательного стандарта.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С.Выготский // Педагогическая психология / под ред. В.В.Давыдова.- М., 2005.- С.400 – 419.
2. Корожнева Л.А. Технология формирования опорных знаний в начальной школе / Л.А.Корожнева // Технологии развивающего обучения: сб. научных трудов.- СПб., 2002.- С.199-215.
3. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой.- М., 2011.- 120 с.
4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования // Начальная школа.- 2004.- № 9.- 4-12.

Э.Л.Мельник

г. Петрозаводск

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНЫХ СВОЙСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ ИХ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ

Современное постиндустриальное общество вынуждает ребенка интенсивно взрослеть, предъявляя ему новые проблемы окружающего мира. Однако, школьные программы начального обучения, по-прежнему, сохраняют тенденции к преподаванию готовых знаний. Но современный младший школьник более активно рефлексировывает окружающий его мир, нежели его предшественники, сохраняя при этом, значительный детский инфантилизм [7]. В целом взаимодействие взрослых с миром детства следует охарактеризовать как пространство различных возможностей, еще полностью не реализованных, но обладающих тенденцией к взаимодействию. С позиций развивающего обучения младших школьников теория психологии субъекта, разработанная

А. В. Брушлинским и его школой, в качестве базовой позволяет выявить современный характер взаимодействий школьника со средой. Применительно к младшему школьному возрасту понятие «субъект» трактуется, как «активно, познающий действительность» человек [2].

В процессе взаимодействия ребенка с миром каждое новое его отражение, является итогом сложного единства воздействия с предыдущим собственным жизненным опытом. Именно в силу этого механизма понятие «субъект» не только выражает познавательное отношение человека к окружающей действительности, но и обеспечивает ему инициативность, самостоятельность и возможность выбора, т.е. своего способа взаимодействия с природой, искусственной средой и обществом. Развитие субъектных свойств индивида представляет собой пролонгированный процесс. Так, у ребенка в 6–9 лет происходит выделение объектов окружающего мира благодаря их обобщению в форме простейших понятий. Формироваться, как субъект младший школьник начинает при взаимодействии с окружающим миром в зависимости от возраста, определяющего его уровни. Сначала - чувственный, затем - понятийный и наконец - действенный.

Процесс согласования «внутреннего» с «внешним» направлен на снятие противоречий между желаемым и возможным. Эти события происходят, как под контролем интересов самого ребенка, так и под влиянием требований общества. Но постепенное развитие субъектных свойств, по мере взросления, предполагает нарастание внутренних возможностей. Каждый человек достигает своего наивысшего уровня субъектности в соответствии с его психическим развитием. В этом состоянии у человека также имеется свой собственный уровень притязаний и т. п. Это и есть то основное, что следует учитывать и развивать при обучении младшего школьника, приближая его, тем самым, к высшему уровню субъектной активности - к способности противостоять внешним обстоятельствам со стороны среды. Различные виды активности самого субъекта в окружающей среде создают целостную систему его внутренних условий,

посредством которых происходит отражение внешних причин, влияний, обстоятельств и т. п. В то же время, наличие внешних причин помогает человеку решать мыслительные задачи лишь в меру сформированности его внутренних условий. Иными словами: захочет ли сам субъект решать задачи, которые предъявляет среда или же он будет ожидать, пока ее выполнят другие. С одной стороны, чем ближе сам субъект подошел к решению той или иной проблемы, тем меньше ему требуется помощь извне. С другой стороны, направляющая подсказка из внешней среды, успешно реализуется самим субъектом [4].

Правильно организованный педагогический процесс обеспечивает адекватную ориентацию младшего школьника в окружающей среде, не ущемляя его субъектной активности. Таким образом, противоречие саморазвития разрешается во взаимодействии общественного и индивидуального в процессе развития психики субъекта. Более того, внутренние условия обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, при которых данные явления и процессы подвергаются влиянию со стороны субъекта. Поэтому, собственная активность субъекта это основное условие успешной деятельности в процессе развивающего обучения младшего школьника.

Одним из основных видов активности субъекта, с позиций теории психологии субъекта служит познание, поэтому в процессе обучения в начальной школе важными для младшего школьника являются ежедневные открытия мира. То, что для взрослого является обыденным, для ребенка актуально, если он сам как субъект старается приобщиться к этим знаниям. В процессе развивающего обучения необходим внутренний стимул, идущий от самого ученика, порождающий желание к усвоению знаний. С этих позиций, педагогическая ориентация как процесс, позволяет создать условия при которых, деятельность педагога будет направлена на познание окружающей среды учащимися для выстраивания ими равноправных отношений с природой, школой, семьей. Результатом педагогической ориентации будет служить расширение жизненного пространства ребенка за счет включения всех этих

компонентов среды при совместной деятельности педагога, родителей и самих учащихся [3]. Этому процессу способствуют не мелкие, разрозненные сведения о предмете познания, а общие идеи, цели и направления поиска к решению задач. При освоении среды школьником, помощь взрослого должна осуществляться опосредованно, только через внутренние условия ребенка и только в меру его собственной активности, желаний. Ребенок (субъект) сам обязан выбирать помощь, которая ему необходима. Педагогическая помощь действенна и полезна лишь в случаях, когда она способствует саморазвитию субъекта, т. е. когда в процессе взаимодействия ученика и учителя происходит единение внешнего и внутреннего, индивидуального и общественного. Ребенок, как субъект собственно психической активности, прослеживается на протяжении всего онтогенеза и его развитие происходит путем наращивания собственного субъектного потенциала саморазвития с возрастом, и тем самым преодолевается зависимость его от внешней среды.

Логика развития индивида — субъекта психической активности в онтогенезе основывается на выделении им в окружающем мире существенного. Субъектом психической активности индивид может мыслиться в том случае, если: 1) объектом для него выступает его собственная психика; 2) регуляцию процессов развития осуществляет сам субъект, а не внешние силы; 3) субъектом психической активности индивид выступает, развивая собственные субъектные структуры и наращивания соответствующих потенциалов [5]. Таким образом, ребенок признается полноценным субъектом собственного психического развития, детерминированного «изнутри», вступающим в активное, инициативное взаимодействие с социальной средой с позиций актуального и потенциального уровней своего развития [1].

Педагогическая позиция в оценке психологии субъектных свойств младшего школьника состоит в том, чтобы активно использовать существующие возрастные этапы и целенаправленно регулировать отношения школьников с окружающей средой. Известно, что индивид изначально включается в

жизнедеятельность в качестве субъекта собственного психического, о котором следует говорить не только с точки зрения критериев «большее-меньшее», «высшее-низшее» и «сознательное-бессознательное», а и с точки зрения качественной специфики, соответствия онтогенетической программе, логике его саморазвития [6]. Речь идет о способе саморазвития внутреннего мира младшего школьника, который предполагает его субъектную активность в качестве единственной его детерминанты. Средовые же влияния, в том числе и педагогические, следует относить к разряду условий развития. В русле приведенных рассуждений лежит проблема исследования психолого-педагогических механизмов, дающих возможность целенаправленно способствовать развитию субъектной активности школьника, которая будет детерминировать отношения его с окружающей средой. Социальное окружение должно выполнять адекватную роль внешних факторов, условий, но не основную в процессе развивающего обучения.

Литература

1. Бауэр Т. Психологическое развитие младенца / Т. Бауэр. М.: Прогресс, 1985.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский; отв. ред. проф. В. В. Знаков - М.: Ин-т психологии РАН; СПб.: Изд-во «Алетейя», 2003.
3. Мельник Э.Л. Педагогическая ориентация младших школьников в окружающей среде: методологические основы: монография /Э.Л. Мельник. - Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2007.- 180 с.
4. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. - М.: Наука, 1997.- 191 с.
5. Татенко В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. О. Татенко // Психологический журнал. Т. 16. - 1995. - № 3. - С. 23–34.
6. Татенко В. О. Субъект психической активности: природа, функции, развитие / В. О. Татенко // Психология субъектной активности личности.- Киев: Ин-т психологии АПН Украины, 1993.

7. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. - 1998.- № 1.- С. 3–31.

Н.А. Гангнус

г. Пермь

ОТ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ К КОМПЕТЕНТНОСТНОМУ ПОДХОДУ: ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕИ

Современный человек живёт и действует в условиях, требующих высокого профессионализма и значительных интеллектуальных усилий для принятия правильных решений в различных жизненных ситуациях. Усложнившиеся социально-экономические процессы, уплотнившиеся информационные потоки, явный недостаток времени на их осмысление, возросшие конкурентность и агрессивность — всё это обуславливает довольно высокие требования к выпускникам образовательных учреждений.

В этом плане, основным содержанием модернизации современной российской школы должно стать конструирование особого типа образовательного процесса, в рамках которого будет происходить преимущественное формирование качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. К их числу, прежде всего, относятся: ответственность, предполагающая способность к рефлексии, инициативность, самостоятельность и др. И, как результат, развитие личности, готовой к конструктивному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию.

В проекте «Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования» в разделе «Начальная школа» особое внимание обращается на то, что эта ступень должна измениться так, чтобы реальностью

стал педагогически организованный процесс развития ребёнка и получаемые им знания имели действительно развивающий эффект, причём именно для него [7].

Таким образом, приоритетной для начальной школы становится задача раскрытия сущностных сил личности ребёнка, развитие его как субъекта отношений с миром.

Однако, в современной начальной школе, несмотря на обозначенные в программных документах федерального уровня концептуальные основы формирования учебной деятельности младшего школьника, их реализация в реальной практике образования затруднена в связи с сохраняющимся её формализмом, догматическим подходом и ориентацией большей части педагогов на результат действия в ущерб его ориентировочной основе.

Отмеченные противоречия во многом обусловлены существованием двух основных парадигм, когнитивной и гуманистической, в развитии как общего, так и начального образования.

В рамках когнитивной парадигмы цель начальной школы - наилучшим образом адаптировать ребёнка к требованиям общества, в связи с чем учебно-воспитательный процесс направлен на максимальное интеллектуальное развитие младшего школьника и формирование у него эталонов эффективного социального функционирования, а также дифференциацию учеников по их учебным достижениям, что фиксирует система тестов, критериально ориентированные шкалы оценок. Эмоционально-личностное развитие ребёнка остаётся, в итоге, за рамками [6].

В рамках гуманистической парадигмы достигается высокий уровень личностного развития ребёнка, но, при этом, по мнению исследователей (А.В. Баранников, Г.А. Цукерман), снижаются показатели интеллектуального развития учащихся, что вызывает рассогласование между образовательными целями начальной школы и требованиями итоговой аттестации и ставит вопрос о снижении возможностей адаптации таких детей в современном обществе [1].

Таким образом, как когнитивная, так и гуманистическая парадигмы образования несут в себе определенные ограничения в плане полноценного созревания личности младшего школьника вследствие нарушения баланса между её интеллектуальным и мотивационно-потребностным развитием. Итогом становятся рост напряжения, состояние стресса, неумение конструктивно взаимодействовать с окружающим миром.

Выше сказанное позволяет заключить, что абсолютизация рассмотренных парадигм образования не является оптимальной на начальной ступени обучения. Нам представляется продуктивной их интеграция, что будет способствовать полноценному развитию личности без ущерба для неё самой.

В этом плане, концепция развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) и существующие в рамках её вариативный личностно-деятельностный (Л.Г. Петерсон) и компетентностный подходы (А.И. Дахин, А.В. Хуторской и др.) устраняют недостатки вышеназванных парадигм.

Впервые развивающие цели обучения в России были сформулированы в начале 60-х годов в работах Л.В. Занкова. Основываясь на концептуальных подходах школы Л.С. Выготского о закономерном развитии психики ребёнка, исследователь акцентировал внимание на ускорении его общего интеллектуального развития за счёт реализации в учебном процессе таких важных принципов, как обучение на высоком уровне трудности, ведущей роли теоретических знаний, проблемности, индивидуализации [3].

Следующий шаг в реализации целей развивающего обучения был сделан В.В. Давыдовым в 70-е годы. Общий закон развития психики ребёнка рассматривался им не только в плане влияния внешних факторов, но и внутренних, в связи с чем была выдвинута идея саморазвития ученика.

Ученик, при этом, перестаёт быть объектом учебно-воспитательного воздействия, он выступает субъектом собственной деятельности, то есть сам выходит на поиск истины и своими действиями, усилиями её «открывает».

Под новым углом зрения вопросы развивающего обучения рассматриваются А.А. Леонтьевым. Так, в работе «Педагогика здравого смысла», А.А. Леонтьев (1997), с одной стороны, обобщает и систематизирует уже ранее заявленные идеи, а с другой – находит современное звучание проблемы с позиций массовой школы, «школы для всех»[5].

Таким образом, анализ концептуальных основ теории и практики развивающего обучения позволяет утверждать, что её авторами была предпринята попытка выйти за рамки когнитивной парадигмы образования за счёт реализации в учебно-воспитательном процессе начальной школы таких важных принципов, как проблемность, обучение на высоком уровне трудности, прохождение материала быстрым темпом, индивидуализация.

Кроме того, В.В. Давыдовым в теорию начального образования как системы организации процесса познания были внесены понятия, которые изначально его характеризовали, но не были выражены в целеполагании как организованном учителем способе направленных действий у младшего школьника по саморазвитию в общем развитии.

Именно это положение явилось основанием для разработки вариативного личностно-деятельностного подхода в организации педагогического процесса на первой ступени, предложенного Л.Г. Петерсон [4].

Ориентируясь на концепцию развивающего обучения, Л. Г. Петерсон подчёркивает, что именно в рамках данной системы в последние годы сложилось новое понимание главной цели начального образования в современных российских условиях: подготовка младшего школьника к саморазвитию и самореализации, обеспечивающих интеграцию его личности в национальную и мировую культуру, освоение её прошлого, настоящего и будущего, вхождение в её созидание и сотворение.

Реализация этой цели, по мнению автора, требует выполнения целого комплекса задач, среди которых основными являются:

1) обучение деятельности – умению ребёнком ставить и достигать цели, оценивать результаты своих действий;

2) формирование личностных качеств учащихся – ума, воли, чувства и эмоций, нравственных качеств, познавательных мотивов деятельности;

3) формирование целостной картины мира.

Таким образом, в рамках вариативного личностно-деятельностного подхода, разработанного Л.Г. Петерсон, также делается попытка выйти за пределы предметно-знаниевой парадигмы образования за счёт интеграции обновлённых принципов развивающего обучения и идей о саморазвитии.

В современных условиях встаёт необходимость выработки качественно новой, развивающе ориентированной стратегии образования, закладывающей основу для последующего обучения в логике компетентностного подхода.

Несмотря на то, что на современном этапе развития образования данный подход преимущественно реализуется на средней и старшей ступени школы, важна преемственность между целями, содержанием обучения на начальной и средней ступени школы в рамках реализации компетентностного подхода.

Компетентностный подход (О.Е. Лебедев, И.Д. А.В. Хуторской), выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы, возникающие в различных ситуациях: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей; при необходимости решать собственные проблемы: жизненного самоопределения, способов разрешения конфликтов.

То есть, основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей: предметной, коммуникативной, социокультурной, управленческой, что напрямую отвечает основным идеям концепции развивающего обучения.

Таким образом, организация начального образования в рамках либо когнитивной, либо гуманистической парадигм обуславливает существенные

ограничения в становлении личности учащегося вследствие нарушения баланса между интеллектуальным и мотивационно-потребностным развитием.

Оптимальным представляется их интеграция, которую и обеспечивает развивающее обучение и возникшие в рамках данной концепции вариативный личностно-деятельностный и компетентностный подходы.

Именно в логике обозначенных выше подходов в начальной школе возможно создание условий для развития необходимых личностных качеств у младшего школьника (познавательная и контрольно-оценочная самостоятельность, инициативность, ответственность как умение ставить и достигать цели, способность к конструктивному самовыражению и взаимодействию, способность к рефлексии, умение устанавливать и устранять причины возникающих трудностей, толерантность, сформированная система нравственных и поведенческих ориентаций), которые будут востребованы на следующих ступенях для эффективного включения его в процесс освоения ключевых компетентностей в подростковом и старшем школьном возрасте [8].

Литература

1. Баранников А.В. Об обеспечении успешной адаптации ребёнка при переходе со ступени начального общего образования – на основную / А.В. Баранников // Министерские вести. №14-51-140/13 от 21.05.2004.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 541 с.
3. Занков Л.В. Избранные педагогические сочинения / Л.В. Занков. – М., 1996.
4. Куревина О.А., Петерсон, Л.Г. Концепция образования: современный взгляд / О.А. Куревина, Л.Г. Петерсон – М., 1999. – 21 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. «Школа 2000...» Вып.1. / А.А. Леонтьев. – М.: Баллас, 1997.
6. Матвеева О.А. Формы и средства организации комплексной психологической помощи детям школьного возраста / О.А. Матвеева. – М., 2001. – 69 с.

7. Проект Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования // Начальная школа. - 2004.- № 5.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. -2003. – №5. – С. 48-52.
9. Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

А.К. Лукина, О. Д.Русович, И.Н. Сеткова
г. Красноярск

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования, наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. Именно овладение универсальными учебными действиями обеспечивает человеку умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, возможность подлинно непрерывного образования [2].

Базовой основой формирования системы универсальных учебных действий (УУД) является психологическая теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. В этой теории нам представляется важным, во-первых, понимание самого предмета формирования – овладение набором действий, позволяющих решать задачи определенного класса. Это понимание близко современному пониманию компетентностей. Во-вторых, П.Я.Гальперин – описал и условия, которые способствуют формированию заданных умственных действий. В этих условиях выделяются три подсистемы:

- условия, обеспечивающие освоение и правильное выполнение учеником нового способа действия;
- условия, обеспечивающие отработку и закрепление освоенного способа действия (т.е. их автоматизацию)
- условия, позволяющие переносить выполнение действия из внешней предметной и материальной и материальной формы во внутренний план (а затем – и в иную ситуацию).

Выделены шесть этапов интериоризации действия, важнейшими из которых для нас являются создание мотивационной основы действия, становление схемы ориентировочной основы действия, формирование действия в материализованной форме, становление действия в плане внутренней речи – превращение его в умственное действие [1].

Усвоение любого действия начинается с создания его мотивационной основы, когда закладывается отношение к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно отрабатывается. Это отношение может в последующем измениться, но роль первоначальной мотивации для усвоения очень велика. Поэтому важнейшая задача при проектировании образовательного пространства школы – создание и поддержание высокой мотивации учения, причем учения, направленного именно на формирование тех учебных действий, которые будут необходимы для успешного продолжения образования в среднем и старшем звене школы.

Образовательное пространство начальной школы лицея №1 г. Красноярска изначально проектировалось и создавалось с ориентацией на создание условий для становления универсальных учебных действий, через реализацию учебной и социально-ориентированной деятельности учащихся, поэтому оно включает учебную и внеучебную деятельность учащихся.

При этом пространством формирования учебной деятельности является не только урочное, но и внеурочное пространство школы. Внеурочное пространство является важным для создания и поддержания учебной мотивации

школьников, а также для отработки универсальных учебных действий, закрепления их и формирования способности переноса их в другие сферы и формы деятельности.

В условиях урочного пространства реализуются три направления деятельности: учебная, учебно-исследовательская и учебно-проектная деятельность. Учебная деятельность направлена на формирование ориентировочной основы действия школьника, в соответствии со схемой П.Я.Гальперина. В учебно-исследовательской деятельности происходит становление и освоение важнейших качеств учебной деятельности. В учебно-проектной деятельности осуществляется перенос освоенных универсальных учебных действий в другие ситуации, т.е. происходит полное усвоение универсальных учебных действий.

Основные формы учебной работы ребенка осуществляются как в урочной, так и во внеурочной деятельности: урок как форма учебной деятельности для постановки и решения учебных задач; учебное занятие как форма учебной деятельности для построения индивидуального детского действия; консультативное занятие как форма учебной деятельности по разрешению проблем младшего школьника; домашняя самостоятельная работа как форма учебной деятельности по построению индивидуальных образовательных маршрутов.

Важная характеристика образовательного пространства начальной школы – его полидеятельностный характер, многообразие видов деятельности, реализуемых ребенком как в учебном, так и во внеучебном пространстве.

Ребенок приходит в школу, имея богатый опыт игровой деятельности, в которой формировались его социально-коммуникативные качества, происходило овладение социальными ролями, развитие моторно-двигательных качеств.

Игровая деятельность не теряет своего развивающего потенциала и для младшего школьника, поэтому именно игровая форма характерна для многих

видов занятий младшего школьника. Признавая ведущую роль учебной деятельности в младшем школьном возрасте, мы солидарны с теми исследователями (О.В.Лишин), которые выделяют познавательную деятельность как особый вид деятельности, и считают её предельно важной для развития ребенка в этом возрасте. Именно любопытство в этом возрасте зачастую является главной движущей силой и познания и учебной деятельности. Поэтому мы организуем множество интеллектуальных конкурсов, «марафонов», экскурсий, научных конференций, на которых дети докладывают результаты своей научно-познавательной деятельности.

Учебно-художественная и конструкторская деятельность становится средством развития творческих качеств школьника, и реализуется, в основном на предметах эстетического цикла и во внеучебной деятельности, дополнительном образовании, пространстве переживания успеха.

Учебно-организаторская деятельность как основа формирования коммуникативных и общеучебных умений реализуется как в урочной, так и во внеурочной деятельности. На уроках используются групповые, парные и индивидуальные формы работы, причем групповые формы проектируются таким образом, чтобы ребенок осваивал различные социальные роли – лидера-организатора, исполнителя, контролера и т.д.

Для создания условий продвижения ребенка в образовательном пространстве младшей школы, поддержку стремления к учебной самостоятельности, позволяющей выходить за границу своих возможностей, расширять собственные знания и умения, в лицее разворачивается **внеурочная** образовательная деятельность. Важным условием этой деятельности является ее взаимодействие с урочной. Внеурочная деятельность может стать продолжением работы ребенка на уроке, таким образом, соединяющим фактором становится предметное содержание, на котором разворачивается исследовательская, проектная деятельность. Или формируемые на уроке способы действий

отрабатываются на материале внеурочных форм деятельности младшего школьника.

Внеурочная деятельность школьников объединяет все виды деятельности (кроме урочной), в которых возможно и целесообразно решение **задач их развития, воспитания и социализации.**

Для решения поставленных задач в рамках работы по направлениям (научно-познавательное, патриотическое, здоровьесберегающее, общественно-полезное, художественно-эстетическое, проектная деятельность) в лицее организуются различные виды внеурочной деятельности.

Образовательные **результаты** внеурочной деятельности школьников могут быть трех уровней:

- 1-й уровень – школьник знает и понимает общественную жизнь;
- 2-й уровень – школьник ценит общественную жизнь;
- 3-й уровень – школьник самостоятельно действует в общественной жизни.

Достижение всех трех уровней результатов внеурочной деятельности увеличивает вероятность появления *образовательных эффектов* этой деятельности (эффектов воспитания и социализации детей), в частности: формирования коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности школьников и становление у детей социокультурной идентичности: страновой, этнической, культурной, гендерной и др.

Литература

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. — М., 1985.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.

ПОЗИТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Проблема совершенствования урока и повышения качества обучения остается актуальной на современном этапе развития российского образования. В решении этой проблемы наметились новые пути, как в педагогической теории, так и в образовательной практике.

Известно, что конкретный урок и процесс обучения в целом представляют собой целостную систему, в которой все компоненты взаимосвязаны: цель обучения, уровень раскрытия учебного содержания, используемые методы и формы организации обучения, результаты учения, деятельность учителя и учащихся, взаимоотношения между субъектами обучения, их позиция на уроке – развивающий характер обучения выражается в качественном своеобразии всех сторон обучения.

Цель развивающего обучения – развитие познавательной самостоятельности ученика и усвоение учебного содержания на уровне самостоятельного решения новых познавательных задач, обеспечение субъектной позиции ученика в обучении и проживание им состояния удовлетворенности процессом и результатом учения. Развитие позитивного восприятия учеником процесса обучения, собственной учебной деятельности и себя в обучении – новое направление в совершенствовании практики развивающего урока.

Решение этой проблемы не возможно без соответствующего системного преобразования всех других компонентов урока и процесса обучения. Раскрытие учебного содержания на уровне обобщенных знаний и способов деятельности позволяет учащимся осваивать учебный материал как систему закономерностей, законов, связей и отношений, применение которых в конкретной учебной

ситуации позволяет решать необходимые познавательные задачи. Изменение логики освоения учебного содержания влечет за собой изменение методики и организации урока. На первый план выходят методы самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Исследования Г.Д. Кирилловой доказывают, что эффективность развивающего урока обеспечивается особым структурным построением урока; динамикой, присущей системе уроков в процессе обучения; усложнением познавательной деятельности ученика в процессе учения; согласованностью между преподаванием и учением в ходе урока – отсутствием рассогласования, вызванного завышением или занижением требований преподавания к учебной деятельности ребенка [1].

Особое значение при реализации развивающего обучения приобретают: «1) использование самостоятельной практической работы учащихся в качестве источника новых знаний; 2) повышение теоретического уровня содержания преподавания; 3) приближение самостоятельной работы к началу изучения нового учебного материала; 4) смена дробного инструкционного характера педагогического руководства общим, указывающим лишь направление в деятельности учащихся» [1, с.142].

Проанализируем, какие качественные изменения происходят при этом в позиции учащихся и учителя и восприятии ими процесса и результатов обучения.

Опора на самостоятельность учащихся в процессе обучения способствует возвращению ученика к естественному для него состоянию интереса к жизни, жажде узнавать новое, осваивать новые способы деятельности, развиваться, изменяться и получать наслаждение от позитивных изменений в самом себе и в процессе обучения. Позитивная атмосфера самостоятельности на уроке служит тому, чтобы ребенок получал удовольствие от учения и самосовершенствования. Согласимся, что дети переживают удовольствие, когда чему-то самостоятельно научаются, когда у них что-то получается, когда самостоятельно преодолевают проблему, которая ранее вызывала затруднения и ставила в тупик. Учиться,

образовываться – это удовольствие! Так у ребенка формируется позитивное отношение к учебной деятельности, себе самому в учении и к миру в целом.

Но не меньшим удовольствием, чем учение является преподавание! Учить, помогать другому становиться лучше, умнее – тоже большое наслаждение! Человек постоянно превращается из ученика в учителя и обратно. Поэтому, вероятно, не следует жестко разделять позиции ученика и учителя. Какой же должна быть позиция учителя, поставившего цель создания условий для становления позитивной личности ученика в обучении?

Сегодня не один здравомыслящий педагог не станет оспаривать необходимость гуманистической позиции в воспитании и обучении детей. Гуманистическая позиция – это стратегическая позиция педагога в его профессиональной деятельности. Основой такой профессиональной позиции каждый день и каждый миг является позитивное восприятие окружающего мира, процесса обучения, конкретной учебной ситуации и ребенка в частности.

Позитивное восприятие – это жизнерадостное восприятие мира, проникнутое удовольствием от жизни, надеждой на лучшее, верой в светлое будущее, в неизбежное торжество добра, истины и красоты. Позитивное восприятие – это способ практической ориентации личности в окружающем мире, в обществе и в жизни. Развивающее обучение может служить формированию у детей позитивного восприятия, как отношения к миру, к учению, к себе самому, как практической и ценностной ориентации.

Позитивное педагогическое восприятие особенно важно для подрастающего поколения потому, что вера старшего в их способности, интеллектуальные возможности, духовные и нравственные силы становится важнейшим источником веры в себя, которая вдохновляет на учение, самовоспитание, самосовершенствование. Доверие ученику, вера в его познавательные и интеллектуальные возможности позволяет учителю отказаться от дробного, пошагового руководства. Переход к общему направляющему

характеру руководства деятельностью учащихся – проявление позитивного педагогического восприятия и пример позитивного мышления для детей.

Формами проявления позитивного восприятия являются настроения, эмоции, суждения, оценки, мнения педагога и учащихся, которые определяются их мироощущением. Позитивное педагогическое восприятие выражает веру педагога в достижение целей развивающего обучения, ожидаемого результата, в способности каждого ученика добиться успеха в учебе и нравственном самосовершенствовании. «Нет столь дурного человека, которого бы хорошее воспитание не сделало лучшим», – писал В.Г. Белинский. Искренняя вера педагога в потенциальные возможности каждого ребенка приносит ему радость и удовлетворение от работы, но еще больше она нужна детям, т.к. становится для них источником веры в себя, в возможности собственного роста и развития, источником постоянной потребности и способности становиться лучше.

Работа учителя всегда направлена на ученика и определяется его ответной реакцией. Исходная установка педагога-профессионала – желание видеть ребенка хорошим, способным, умным и его ответное стремление быть таким. Каждый ученик уверен, что он хороший, способный, сообразительный, он нуждается во взаимодействии со взрослым, который готов это признать и понять. Понимание стремления детей быть хорошими, успешными людьми обеспечивает позитивное педагогическое восприятие всего процесса обучения и собственной педагогической деятельности.

Учитель, реализующий позитивную педагогику развивающего обучения на практике, с уверенностью смотрит в завтрашний день, он щедр на улыбки, понимает шутки, любит юмор. Юмор может и должен быть использован как профессиональное средство формирования позитивного восприятия в педагогической деятельности. Юмор – очень сильное воспитательное средство. Позитивное педагогическое восприятие неотделимо от чувства юмора, которое помогает педагогу не терять уверенности в себе, в своих учениках и бодрости при любых, самых сложных обстоятельствах, в самых непростых

педагогических ситуациях. Хорошо, если педагог умеет видеть комическое, находить противоречия в поведении, реплике или вопросе, заданном учеником в самой напряженной обстановке – это показатель профессиональной зрелости педагога. Смех, позитивная атмосфера сильнее уныния и безнадежности.

М.И. Станкин указывает целый ряд педагогических функций комического: воспитательная, познавательная, оздоровительная, развлекательная, успокаивающая [2]. Теплая, хорошая шутка сближает людей, помогает наладить добрые отношения, она обладает большой силой нравственного влияния на учеников. Юмор способствует возникновению эмоционального и интеллектуального сопереживания, что формирует взаимное уважение субъектов обучения, поддерживает их интерес друг к другу, повышает развивающий эффект. Юмор помогает педагогу найти правильный подход к учащимся, не только избежать желания повысить голос, наказать, но и вообще обойтись без наказаний и замечаний. Н.В. Гоголь утверждал, что смех действует даже на того, на кого вообще уже ничего не действует.

Афоризмы, остроты и шутки помогают педагогу обратить внимание учеников на имеющиеся недостатки, дать верную, порой неожиданную интерпретацию способа учебной деятельности или поведения в целом. А это заставляет ребенка задуматься, оценить свой образ действий, корректировать его. Педагогика развивающего обучения может и должна быть позитивной педагогикой, обеспечивающей становление позитивной личности ученика в обучении.

Литература

1. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М., 1980.
2. Станкин М.И. Юмор как педагогическое средство. – М., 2002.

И.В.Комарова
г. Петрозаводск

ЭФФЕКТИВНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Проблема самостоятельной работы учащихся не является новой для педагогической науки и практики. Однако дискуссии по поводу способов ее решения продолжают до сих пор. Такой интерес обусловлен мощным развивающим и педагогическим потенциалом, обусловленным самой природой самостоятельной работы.

Как известно, человек становится образованным только при условии реализации им своей активности и самостоятельности в процессе обучения и воспитания. Для достижения этой цели необходимо создавать специальные педагогические условия, выполнение которых позволяет обеспечивать образование учащихся с разным уровнем актуального и потенциального развития.

Среди необходимых условий Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (2009г.) – организация эффективной самостоятельной работы обучающихся при поддержке педагогических работников.

Отметим, что новый Стандарт ставит не просто задачу самостоятельной работы, а требует ее эффективной организации. Эффективный означает «дающий эффект» [3, с. 745]. Эффект трактуется как «впечатление, производимое кем-чем-нибудь на кого-нибудь; действие, производимое чем-нибудь, следствие чего-нибудь; средство, с помощью которого создается какое-нибудь впечатление» (Там же).

Можно предположить, что результатом выполнения самостоятельной работы будет опыт специфической для конкретной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащих в

основе современной научной картины мира, т.е. предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Результат самостоятельной работы может проявляться на нескольких уровнях: от репродуктивного до творческого (продуктивного) уровня освоения и применения нового знания.

Эффекты самостоятельной работы, как последствия ее результата, будут проявляться в личностных и метапредметных итогах освоения основной образовательной программы. Именно влияние самостоятельной работы на процесс развития личности младшего школьника и освоения универсальных учебных действий, составляющих основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности всегда находились в центре передовых научно-педагогических исследований.

Среди отечественных научных школ, разрабатывающих указанную выше научно-педагогическую и практическую проблему, огромный вклад внесла дидактическая школа доктора педагогических наук, профессора Г.Д. Кирилловой.

В качестве единицы процесса обучения как целостной системы рассматривает урок. Исследуя урок, можно охарактеризовать систему процесса обучения, организованную педагогами. Компоненты системы (содержание, методы, организация работы) интегрируются на уровне взаимодействия учителя и учащихся, которое в реальной практике имеет разное формообразование. Соотношение между преподаванием и учением определяет уровень познавательной активности учащихся.

Итак, структура и логика всего процесса обучения в целом задаются двумя взаимосвязанными подсистемами – преподаванием и учением. Именно здесь и заложен развивающий потенциал системы, т.е. развитие контактных связей обуславливает развитие всего процесса обучения в целом, и наоборот,

нарушения в контактных связях между преподаванием и учением приводит к сбоем в системе обучения и даже отрицательным результатам.

Развитие деятельности учащихся и ее результаты интегрируют особенности системы. Однако и сама система может развиваться лишь при успешном развитии ученика. Вот почему особенности развития деятельности учащихся необходимо анализировать посредством объяснения структуры процесса обучения. Г.Д. Кириллова выделяет микро- и макроструктуру. Они являются переменными, т.к. они взаимосвязаны, и изменения на одном уровне сопряжены с изменениями на другом. Макроструктура решает дидактические задачи: актуализация ранее изученного, изучение нового материала, закрепление, применение, контроль и самоконтроль. Микроструктура представляет собой этап, на котором решается очередная познавательная задача в логике реализации дидактической цели. Решение познавательной задачи определяет содержательную, операциональную и организационную стороны деятельности учителя и учащихся, а также взаимодействие преподавания и учения. Поэтому при определении структуры содержание, метод и способ организации рассматриваются в единстве. Поступательное развитие в деятельности ученика сопряжено с изменением основных компонентов. Выделение этапа в структуре урока, который служит решению очередной познавательной задачи, позволяет осуществить целостный подход и выявить особенности в развитии системы, усложнение познавательной деятельности ученика, изменение во взаимосвязи учителя и учащихся [1, с. 15].

Взаимосвязь и логика развития микроэтапов определяет и объясняет особенности макроэтапов процесса обучения, принцип их взаимосвязи. Если дидактические цели при конструировании урока осуществляются в неизменной последовательности (на каждом этапе решается одна дидактическая цель, то создается объяснительно-иллюстративный (традиционный) процесс обучения.

При развивающем процессе обучения дидактические цели взаимосвязаны, синтезированы: изучение нового объединяется с применением ранее изученного;

изучение нового материала начинается с самостоятельной работы учащихся, в результате чего происходит применение, контроль ранее изученного, освоение нового и его закрепление; на этапе закрепления перед учащимися ставятся новые теоретические и практические задачи; в процессе контроля предлагаются задания репродуктивного, конструктивного и поискового характера [1, с. 16].

Таким образом, процесс развивающего обучения характеризуется динамичностью, достигаемой за счет системы дидактических целей и соответствующих им познавательных задач. Это позволяет использовать при изучении нового материала опережающих самостоятельных работ, основой выполнения которых является взаимосвязь и взаимообусловленность зон актуального и потенциального развития учащихся.

Действительно, наше эмпирическое исследование подтвердило, что опережающие самостоятельные работы обусловлены самой логикой развивающего обучения.

Проведенный анализ педагогического опыта выявил, что не более четверти учителей предлагают учащимся помимо репродуктивных творческие самостоятельные работы. Это означает, что реальная практика строится в системе объяснительно-иллюстративного обучения. В результате учителя наблюдают, что применять изученный материал в самостоятельной работе репродуктивного уровня способны почти все учащиеся, а осуществлять поиск и прогнозирование нового учебного материала доступно лишь немногим. К сожалению, учителя начальных классов объясняют данную проблему тем, что самостоятельные работы, требующие проявлению самостоятельности, инициативы, творчества доступны лишь немногим учащимся. На самом деле, причина обусловлена нарушением контактных связей между преподаванием и учением, непониманием учителями зависимости между развитием процесса учения и качественными особенностями системы обучения в целом.

Научной школой Г.Д. Кирилловой доказано, что активная позиция ученика во взаимодействии преподавания и учения, рост его познавательных

возможностей составляет стержень, определяющий логику развивающего обучения. Управление самостоятельной работой в этом случае заключается в общем, направляющем педагогическом руководстве самостоятельным планированием учеником познавательной деятельности. Показателем эффективности педагогического руководства становится рост самостоятельности учащихся при изучении нового материала, выполнение творческих заданий.

Таким образом, включение учащихся в формирование системных обобщенных знаний и способов деятельности в системе развивающего обучения предполагает, что между учителем и учащимися осуществляется сотрудничество, обеспечивающее развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся. В результате процесс обучения создает условия, при которых учащиеся способны работать с опережением. Они продвигаются в логике развития темы, могут проявлять все большую самостоятельность при изучении последующих тем и, наконец, начать изучение новой темы с самостоятельной работы. При этом учащиеся способны вносить все большую долю своего творческого и жизненного опыта, осуществлять выбор пути решения возникающих задач, совершать рефлекссию продуктивного характера, отстаивать свойственную ученику позицию [1, с. 75-76].

Итак, обучение, создающее условия включения учащихся в работу, стимулирующие их продвижение, основывается на принципе опережения. Наша экспериментальная работа доказала возможность применения опережающих самостоятельных работ в практике начальной школы.

Опережающие самостоятельные работы позволяют осуществлять учение как творческий процесс. Усвоение новых знаний сопряжено с овладением учащимися разными способами деятельности, применяемыми для решения разнообразных теоретических и практических задач. Обобщенность в усвоении знаний и способов деятельности позволяет сократить объем времени, отведенный программой на изучение учебного материала, т.е. осуществить

опережение в обучении. Опережение достигается за счет воссоздания нового материала на основе его предвосхищения в творческой индивидуально-коллективной деятельности учащихся. Активная мыслительная деятельность достигается и стимулируется следующими факторами: новизной учебного материала, охватывающей предыдущий и последующий этапы усвоения; наличием прошлого опыта, который вступает в противоречие с новыми условиями задачи, показывая его недостаточность для решения проблемной ситуации; личной и общественной значимостью усвоения, принимаемой субъектом учебной деятельности [2, с. 63].

Педагогическая поддержка опережающей самостоятельной работы учащихся имеет форму сотрудничества в процессе решения познавательных задач и становится фактором естественного поступательного движения саморазвития личности ребенка.

Таким образом, построение самостоятельной работы как эффективной системы требует понимания ее внутреннего и внешнего потенциала. Проявляясь как форма самостоятельной познавательной деятельности учащихся, она высвечивает все стороны ее организации.

Литература

1. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: учебное пособие. – СПб., 1996. – 135с.
2. Комарова И.В. Опережающие самостоятельные работы как условие развития познавательной активности учащихся: дисс. ...канд. пед. наук / 13.00.01. – Петрозаводск, 1998. -210с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1988. – 750с.

Н.Ю.Твардовская
г. Вологда

РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

В последние десятилетия в России активно развивается новое, междисциплинарное интегративное направление в науке и образовании, получившее название ИСТОКОВЕДЕНИЯ. Его методологической основой является социокультурный системный подход к истокам в образовании профессора РАЕН И.А.Кузьмина.

Одним из важнейших элементов социокультурного системного подхода являются активные формы обучения – новая педагогическая технология, обладающая большим развивающим потенциалом.

В каждой из активных форм обучения можно выделить пять аспектов:

- *содержательный аспект* – те знания и способы деятельности, которые осваивают учащиеся;
- *коммуникативный аспект* – развитие способности присоединяться к партнеру по общению, видеть, слышать, чувствовать каждого, терпимость к иному, отличающемуся от своего, мнению, умение аргументировать свою точку зрения, договориться и прийти к согласию;
- *управленческий аспект* – развитие умения управлять собственной деятельностью и деятельностью группы: структурировать время, выделенное для выполнения задания, организовать дискуссию так, чтобы дать возможность высказаться всем и принять групповое решение;
- *психологический аспект* – развитие функций восприятия, мышления, чувствования, а также формирование мотивации на работу в группе и совместное достижение значимых результатов на основе принципа синергизма;
- *социокультурный аспект* – заключается в том, что учащиеся получают опыт взаимодействия, позволяющий им в дальнейшем получать значимые результаты, а не репрезентировать себя в обществе.

Технология АФО включает в себя следующие этапы:

1 этап – подготовительный. Его цель – вызвать интерес к предстоящей работе, создать условия для успешного выполнения задания. Чаще всего данный этап строится в форме беседы, диалога с учащимися.

Следующий этап – основной. Работа на данном этапе происходит по определенному алгоритму.

Первый шаг предполагает самостоятельное выполнение задания каждым учеником.

Второй шаг основного этапа активного занятия – выполнение задания в паре или группе. Обязательным условием выполнения задания является согласие, которое должно быть достигнуто в ходе обсуждения. Вырабатывая единое решение, дети учатся слушать друг друга, проявлять внимание к иному мнению, выражать свою точку зрения, аргументировать её.

В результате активного общения происходит обмен знаниями, взаимообогащение, более глубокое проникновение в суть изучаемых понятий. Работа в группе вызывает эмоциональный подъем, формирует взаимный интерес. Активное речевое взаимодействие позволяет сделать знания более осмысленными и личностно значимыми. Данный способ взаимодействия связан у детей с чувством защищенности и уверенности в успехе благодаря общим усилиям.

Третий шаг предполагает, что по завершении работы одна из пар или групп представляет свой вариант выполнения задания и обосновывает его. Педагог выясняет мнение других пар или групп. Если есть разногласия, организует обсуждение и подводит детей к необходимому выводу. Сообщается и аргументируется правильное решение.

Заключительный этап активных форм обучения связан с обсуждением полученных результатов, рефлексией тех знаний и умений, которые приобрели учащиеся, выявлением значимости проделанной работы для каждого из учеников.

Использование на уроке активных форм обучения позволяет в образовательном процессе выйти на три составляющие оценки знаний, умений и навыков учащихся – самооценку, взаимооценку и экспертную оценку.

Самооценка – это присутствие в каждом активном занятии индивидуального этапа выполнения задания.

Работа в паре и четверке дает возможность школьникам оценить имеющиеся друг у друга знания и способы деятельности и является своего рода взаимооценкой.

Экспертная оценка учителя дополняет и уточняет две предыдущие. В результате оценивание становится более объективным, появляется возможность избежать на уроке разногласий, недоверия и конфликтов.

Работа в группе носит упорядоченный характер.

Сначала дети отрабатывают алгоритм работы в паре, затем в четверке и только начиная с 6 класса - в группе большего состава. Работа в четверке предполагает наличие лидера. Первоначально лидер назначается учителем и является постоянным. Когда у всех детей появляется необходимый опыт работы в группе, учитель переходит к организации работы в четверке со сменным лидером. Дети сами определяют, кто будет руководить работой группы в ходе выполнения задания и представлять результаты работы классу.

Методологической основой активных форм обучения является культурно-историческая теория Л.С.Выготского и синергетическая теория отбора. Статьи по методологии активных форм обучения опубликованы в сборниках «Истоковедение» (1 – 12 тт.) и «Отечественное образование» (1 – 4 тт.).

В настоящее время имеются системные разработки АФО по курсу «Истоки» со 2 по 8 класс включительно, по математике – 5,6,7 классы; по литературе (5,6,7 класс), программе «Воспитание на социокультурном опыте» (1 – 4 класс), по курсу пропедевтики «Истоков» в дошкольном образовании, программе «Истоки мастерства» для начальной профессиональной школы.

Активные формы обучения представлены в рабочих тетрадях и книгах для развития детей. Разработчиками АФО составлены методические рекомендации, пользуясь которыми каждый педагог способен достигать поставленных целей.

С.В. Ваторопина
г. Великий Новгород

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Современный учебный процесс находится в постоянном поиске организации оптимальных путей предъявления информации, определении ее объема и успешного усвоения полученной информации за отведенное учебное время, поиске новых форм и механизмов успешного взаимодействия субъектов процесса обучения. Потребность, в решении этих задач, связана с возникшими противоречиями между существующими подходами к построению учебного процесса в начальной школе и изменениями требований к организации и результатам процесса обучения на современном этапе. Решение противоречий позволит достичь нового качества учебного процесса, которое будет соответствовать современным направлениям развития процесса обучения и способствовать удовлетворению потребностей потребностного «ядра» младшего школьника.

Учебный процесс, как и любой процесс, представляет собой сложное динамическое образование – целостную систему, в которой во взаимодействие вступают упорядоченное множество взаимосвязанных элементов [3], объединенных целью, конкретными задачами, совместными действиями, общим результатом (В.В.Давыдов, В.А.Онищук, Г.Д.Кириллова, М.И.Махмутов и др.). Учебный процесс (процесс обучения) в единстве с воспитательной работой

включает в себя эффективную организацию работы по развитию способностей учащихся и взаимодействию всех участников: педагогов, школьников, родителей, специалистов (психолога, логопеда, врачей-специалистов, дефектолога и др.), в центре которой находится личность ребенка как ценность. Это способствует успешному усвоению ребенком общественно-исторического опыта, формированию мировоззрения и нравственной культуры, овладению той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности.

Однако, существующая проблема снижения учебно-познавательной активности, мотивации у младшего школьника (Б.Б.Айсмонтас, А.К.Маркова, И.П.Подласый и др.) является препятствием для полноценной реализации образовательной программы учителем, так как уже в начальной школе ученик теряет желание учиться, отчуждается от учебного процесса. По мнению Л.Н.Бережновой, отчуждение в образовании связано с процессом обучения, в котором ребенок испытывает психологический дискомфорт, и как следствие, сопротивление, внутренний протест, тревожность, недоверие, самоустранение [1; 2] ощущение на себе недовольство учебными достижениями со стороны педагога, родителей (М.И.Буянов, В.В.Горшков, А.И.Захаров, Е.С.Иванов, А.Е.Личко, Т.Я.Сафонова и др.). Перечисленные явления способны отдалять учащегося от удовлетворения важных и личностно значимых потребностей в обучении, постепенно снижать потребность в учебной деятельности, самореализации и саморазвитии в учении, вызывать деструктивное поведение и порождать появление депривации в учебном процессе. Все это противоречит принципу гуманизации образования: создание условий для максимального развития индивидуальных возможностей ребенка, педагогической поддержке на всем протяжении обучения, предоставление каждому учащемуся возможности получения качественного образования.

Правильно организованные и продуманные процесс обучения, учебно-познавательная деятельность, положительный эмоциональный настрой на

достижения в начальной школе побуждают ребенка к дальнейшему сотрудничеству с учителем и со сверстниками, позволяют снимать влияние отчуждения в образовании, избегать негативных личностных изменений школьника и создавать ситуацию успеха в учении.

Начальная школа в процессе обучения, в настоящее время, старается реагировать на новые требования к уровню подготовки младшего школьника. В современных условиях, когда содержание обучения значительно увеличивается и усложняется, круг решаемых школой задач существенно расширяется, особенно возрастает роль фактора времени, создания необходимых условий для обучения. Еще Я.А.Коменский писал, что он ищет метод, позволяющий за отведенное время довести юношей до нужного уровня знаний. Это обстоятельство требует повышать эффективность и оптимизацию учебного процесса, направлять усилия учителей на сознательную экономию своего времени и своих учеников. Педагоги вынуждены искать и применять те методики или технологии обучения, которые позволят найти оптимальный темп обучения, обеспечат необходимый баланс между учебными, социальными и индивидуальными потребностями [5, 6]. Это позволит запустить у ребенка механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), стремления к самовыражению, самоутверждению, самоопределению и самоуправлению, обеспечивая готовность учащегося к обучению в средней школе.

Необходимо отметить, что учебный процесс становится более успешным, более эффективным при условии выстраивания обучения на уровне опорных знаний [4], с учетом индивидуальных и возрастных возможностей развития ребенка на всем протяжении учения. Дает возможность ученику понимать последующие темы, применяя полученные знания в качестве опоры не только при решении аналогичных задач, но и новых познавательных. Наблюдается рост познавательной активности ребенка и его самостоятельности при изучении нового материала. Это обеспечивает условия организации учебного процесса школьника без чрезмерного напряжения и утомления, с высокой

работоспособностью, с высоким качеством обучения, эмоционально-положительными проявлениями, связанными с чувствами радости, успеха, уверенности, удовлетворения от выполняемого.

Однако следует помнить, что формирование опорных знаний, создание ситуации успеха в учении невозможно без активного взаимодействия между учеником и учителем. В основе этого взаимодействия лежат взаимопонимание, сопереживание, сотрудничество, педагогическая поддержка, снижающие травмирующие, негативные переживания учащегося в обучении.

Ребенок испытывает потребность в успехе, положительном оценивании его достижений в учении, признании его как личности сверстниками, взрослыми. Осуществление контроля за достижениями ученика – очень ответственное и важное дело для учителя, а также значимое для ученика в его учебно-познавательной деятельности. Субъективность школьной оценки – одна из проблем в оценивании. Важным становится отслеживание индивидуальных достижений в процессе усвоения и осознанного применения опорных знаний. Возникает необходимость использовать продуктивные способы оценивания. Это изменит сложившуюся ситуацию (личностно-потребительское начало – получение отметки ради отметки) и будет гарантировать определенный успех. Безотметочное обучение делает педагогический процесс гуманным и направленным на личность ребенка, способствует осуществлению сотрудничества между учителем и учеником. Отметочное оценивание достижений младшего школьника не должно наносить вред эмоциональному здоровью ребенка.

Таким образом, мы видим, что на младшего школьника в современном процессе обучения воздействуют факторы, мешающие удовлетворять его насущные потребности в учении. Следовательно, необходимо нейтрализовать, максимально уменьшить влияние этих факторов на младшего школьника в учебном процессе специально подобранными методиками, позволяющими младшему школьнику, под воздействием внутренних побуждений и внешней

стимуляции, добиваться успехов в учении, удовлетворять важные потребности жизнедеятельности и личностного развития. Только тогда учитель поможет младшему школьнику научиться самостоятельно добывать нужные знания, информацию, активизировать процесс критического ее осмысления, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы, самостоятельно оценивать свою работу, стимулировать выход субъекта в рефлексивную позицию.

Литература

1. Бережнова Л.Н. Теоретические основы предупреждения депривации в образовательном процессе [Текст] / Л.Н.Бережнова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена., 2003. – 360 с.
2. Ваторопина С.В. Феномен депривации младших школьников в учебном процессе [Текст] / С.В.Ваторопина // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – № 48. – 2008. – С. 12-14.
3. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система [Текст]: учебное пособие / Г.Д.Кириллова. – СПб.: Образование, 1996. – 135 с.
4. Корожнева Л.А. Технология формирования опорных знаний в начальной школе [Текст]: сб. научн. трудов / Л.А.Корожнева // Технология развивающего обучения. – СПб.: Эпиграф, 2002. – С. 199-214.
5. Мельник Э.Л., Корожнева Л.А. Интегрированное обучение в начальной школе [Текст]: теория и практика / Э.Л.Мельник, Л.А.Корожнева. – СПб.: КАРО, 2003. – 192 с.
6. Технология развивающего обучения [Текст]: сборник научных трудов / научный ред. Г.Д.Кириллова. – СПб.: Эпиграф, 2002. – 340 с.

С.В. Сафарова, С.М. Моргун

СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА РАЗВИВАЮЩИХ ОТНОШЕНИЙ В ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Л.С.Выготский использовал понятие «зона ближайшего развития» преимущественно в описании процесса когнитивного развития ребенка под влиянием обучения.

Исследования, последовавшие за открытием зоны ближайшего развития, показали необычайную емкость этого понятия и возможность расширения контекста за пределы когнитивного.

Одно из значений, которое вложено в понятие зоны ближайшего развития, - это внимание к интересующим отношениям. Л.С.Выготский ничего не оставил нам относительно самого механизма этих отношений, их глубины и закономерностей формирования, но дал оценку значимости этих отношений и описал их роль в развитии высших психических функций.

Какие аспекты отношений между взрослым и ребенком описывает понятие «зона ближайшего развития», и каким образом отношения развивают?

Л.С.Выготский отмечает несколько форм взаимодействия в зоне ближайшего развития: руководство, помощь, указание, сотрудничество взрослого или «более умелого сотоварища». Из перечисленных форм сотрудничество наиболее близко к понятию «взаимодействие». Что же касается тех следствий, которые вытекают из взаимодействия в зоне ближайшего развития, как это описано Л.С.Выготским, то они касаются в основном изменений в мышлении ребенка и его успешности в обучении.

К сожалению, в отношении детского развития большее количество исследований посвящено изучению влияния взрослого на ребенка, и тем изменениям, которые происходят с ребенком вследствие этого влияния.

Наиболее же вероятно, что во взаимодействии ребенка и взрослого происходят взаимные изменения.

Во-первых, в силу известной степени связанности участников взаимодействия невозможно представить, чтобы изменялся один и не изменялся другой. Необходимая готовность взрослого к установлению каких-либо отношений с ребенком есть уже результат некоторого принятия, осмысления, осознания собственной интенции, постановки цели, предвосхищения, поиска путей построения отношений. Случившееся взаимодействие может быть причиной получения нового опыта, появления нового видения, новых смысловых перестроек, как у ребенка, так и у взрослого.

Г.А. Цукерман также не соглашается, что отношения в зоне ближайшего развития предполагают только один вариант, когда более умелый и знающий взрослый (или другой ребенок) направляет менее умелого и менее знающего ребенка так, что постепенно ребенок научается тому, чего не умел ранее. Г.А.Цукерман пробует глубже заглянуть в механизмы детско-взрослых отношений и связывает взаимодействие в зоне ближайшего развития с понятием «встречи»:

«Зона ближайшего развития – это место\время порождения и становления таких взаимодействий, в которых возможна «встреча» (понимание, согласование, преобразование) разных опытов, разных способов осмысления этого опыта» [2].

Из такого краткого описания трудно определить, что подразумевает автор под понятием «встреча». В экзистенциальной философии М.Бубера (а вслед за философией и в экзистенциально-гуманистической психологии) *встреча* не выводима из опыта и не рассматривается в контексте способов понимания и осмысления опыта.

Так что «встреча разных опытов» по Г.А.Цукерман не является встречей в экзистенциальном смысле. Но, тем не менее, ее предположение относительно «встречи» в зоне ближайшего развития может оказаться гениальной догадкой.

Как, например, пишет В.И. Слободчиков, развивается не ребенок, как отдельное существо, и даже не пара взаимодействующих, «развивается событийная общность». Эта событийная общность является источником развития *всех* участников взаимодействия. То, что получают участники, В.И.Слободчиков называет опытом «из которого неотчуждаемо переживание, в частности, переживание смыслов этих действий и взаимодействий» [1]. Переживание смысла видится неким общим действием или, возможно даже, внутренним механизмом взаимодействия.

В.И.Слободчиков, добавляя переживание смысла взаимодействий к опыту, ставит на первый план сами отношения как таковые. Это перекликается с размышлениями Д.Б. Эльконина относительно проблемы совместного действия, или проблемы интерпсихического, когда ориентация на материально-предметные условия действия подчинена ориентации на действия другого.

Ориентация на другого видится Д.Б.Эльконину как социальный смысл. В совместном действии происходит «вращивание Другого» [3]. Смысл отношений с Другим идет прежде смысла предметных действий.

Утверждение, что интерпсихическая форма высшей психической функции возникает не во всяком взаимодействии, а только там, где намерения ребенка и взрослого пересекаются «в теле знака» можно дополнить утверждением: до такового пересечения намерения ребенка и взрослого *пересеклись в теле смысла*. Реальную динамику отношений задает их эмоционально-смысловое единство. Совместно переживаемый смысл в отношениях выступает здесь как одно из условий развития не только ребенка, но и взрослого. То есть развитие питают такие отношения, где имеется высокая степень эмоциональной вовлеченности участников в переживаемый общий смысл ситуации обучения.

Взрослому в данном случае необходимо быть глубоко чутким, «чтобы в месте встречи двух действий возникло нечто новое». Этим новым должна стать детская инициатива, направленная на, цели, средства, способы действия, новый способ построения человеческих взаимодействий и на новые смыслы [2]. Между

педагогом и учеником устанавливаются отношения понимания, принятия. Ведь именно благодаря этим отношениям школьник становится субъектом процесса учения, способным и в дальнейшем преодолевать трудности. Л.С.Выготский задавался вопросом: «Что важнее: накормить ребенка из ложки или научить его есть?» Так и в процессе обучения важно научить ученика действовать с учебным материалом осознанно: фиксировать трудности; анализировать причину их возникновения; строить гипотезу; формировать способ действия в решении учебной задачи.

В системе Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова факт «незнания» переходит в знание, как «незнание» преодолеть. Вместо «я не могу решить эту задачу» появляется «я решу эту задачу, если...». Фиксируя границу своих возможностей, ребенок приглашает взрослого к сотрудничеству. Выходя за границу собственных незнаний, мало кто рискнет высказать собственное мнение, если ожидает насмешки. Поэтому на уроке важно установить устойчивое отношение доверия к учителю, одноклассникам, к себе, то есть формировать «безопасность интеллектуального риска». А начинается сотрудничество ученика с учителем с доверительного прикосновения, улыбки, ласкового слова, в котором важно не только значение, но и выраженный интонацией смысл. После этого учитель может создать партнерские отношения с учащимися. А. Эйнштейн говорил: «Где это только возможно, обучение должно стать переживанием». То, что происходит на уроке, должно затрагивать не только умственную, но и эмоциональную сферу ребенка, то есть ребенок должен быть эмоционально отзывчив на события, происходящие на уроке. Эмоциональная отзывчивость ребенка на уроке проявляется в форме удивления. Ученик удивился - у него появился вопрос, появился вопрос – значит он на пороге мышления. Эмоционально окрашенный диалог – это та база, которая подготавливает «догадку» ребенка. Догадка означает, что он погрузился в учебную ситуацию и начинает в ней действовать, испытывая при этом положительные эмоции.

Приведем пример урока в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова. Урок математики по теме «Распределительное свойство умножения. Вычисление с опорой на распределительное свойство умножения», проведенный во 2-м классе, имел целью нахождение способа вычисления, позволяющего получать произведение чисел, не прибегая к построению величин и не используя калькулятор. Поскольку это был урок постановки учебной задачи, необходимо было организовать предметные действия и диалог детей так, чтобы они задачу «увидели». Учащиеся, с успехом применявшие освоенный ранее способ, вдруг оказываются в ситуации, где внешне похожая задача не решается, старый способ не срабатывает. Умея решать примеры 2039×10 , дети столкнулись с новой задачей - как вычислить 2039×11 , 135×17 ? Мы не будем последовательно разбирать весь ход детской мысли, только зададимся вопросом, как в этой ситуации функционировал смысл? Конечно, переживаемая детьми уверенность в том, что задача решается новым способом, их решимость в создании модели решения, их радость, когда решение найдено, отличаются от тех смыслов, с которыми учитель пришел в класс, но можно с уверенностью утверждать, что в это время произошла «встреча» смыслов. Это привело к новому осознанию, овладению новым способом действия, постановке новых целей у всех участников взаимодействия. Педагоги, проработавшие не один год в системе развивающего обучения, анализируя свой опыт, единодушно приходят к выводу о том, что учитель в процессе работы проходит путь ученика. Он движется от знания к новому незнанию совместно с учеником. Научить нельзя, можно только научиться.

Литература

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: учебное пособие / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416с.

2. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г.А.Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2006. - №4. – С. 61-73.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б.Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.- 560с.

И.В. Галковская
г. Псков

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ И РЕЗУЛЬТАТ РАЗНОУРОВНЕВОГО И МНОГОПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Реформирование образования и введение Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения обуславливают необходимость создания качественно новых условий для развития обучающихся. Как известно, любое новшество наиболее устойчиво в том случае, если опирается на уже созданную и успешно используемую ресурсную базу.

С этих позиций особую актуальность приобретают разработки научной школы профессора Г.Д. Кирилловой, поскольку связаны с определением условий, обеспечивающих устойчивый развивающий эффект учебного процесса. В его основе – специальная работа по формированию системных обобщенных знаний и способов деятельности, которые могут рассматриваться как компоненты ключевых компетенций учащихся.

Обновление образовательного процесса сельской школы с целью создания условий для реализации компетентностного подхода может осуществляться по-разному. Один из вариантов – преобразование сельской школы в комплексную образовательную систему, взаимосвязано реализующую разноуровневые и разнопрофильные программы, например, общего и дополнительного образования, профессиональной подготовки. Разнообразие программ и условий

их реализации позволяет каждому учащемуся выбрать, «скомпоновать» для себя индивидуальную образовательную траекторию, наиболее соответствующую его возможностям, интересам и потребностям. Для того чтобы это стало возможным, учебный процесс должен строиться в логике реализации последовательных этапов - аналитического, систематизации и обобщения, проектировочного, обеспечивающих не только усвоение знаний, но и развитие познавательных возможностей учащихся. При этом, чем шире сформированное обобщение, тем больше возможности самостоятельного освоения учащимися знаний, их творческого применения и конструирования вариативных образовательных маршрутов.

Такая организация учебного процесса требует изменений в характере образовательного процесса в целом, а также в содержании и организации повышения квалификации педагогов. Изменения на уровне образовательного процесса и характера учебной деятельности школьников должны сопровождаться уточнением видения желаемых образовательных результатов, корректировкой критериев и процедур их оценивания. Важно, чтобы объектом оценивания выступали уже не только результаты, но и сам процесс их достижения. Кроме того, применение обобщенных знаний, становление опыта их использования, применения в новых ситуациях происходит не только на уроке, следовательно, вся система воспитательной деятельности, внешкольная работа с учащимися тоже должна претерпеть соответствующие изменения.

Как показывает опыт, движение к желаемым результатам начнется только в том случае, если изменится система ценностей педагогического труда – значимыми станут не только знания, которые «получает» школьник, но и его общее развитие, личностный рост, социальный опыт. Изменить систему профессиональных ценностей учителя нелегко, необходима кропотливая, постоянная работа по повышению квалификации, по информированию об основных тенденциях развития образования, как отечественного, так и мирового. Вместе с тем, учителя должны освоить конкретные техники и

приемы, позволяющие увеличить объем самостоятельной деятельности школьников на уроке, расширить спектр форм групповой работы, сформировать опыт оценивания своих достижений и т.д. Иными словами необходимо формирование системных обобщенных знаний и способов профессиональной деятельности педагогов.

Таким образом, стремясь к усилению развивающего эффекта образовательного процесса, и учащиеся, и педагоги должны быть включены в процесс формирования обобщенных знаний и способов деятельности. Этот процесс обеспечивает выявление, систематизацию, абстрагирование свойственных содержанию связей и зависимостей и их дальнейшее применение при решении новых образовательных и профессиональных задач. Развивающий эффект в этом случае обеспечивается тем, что участники образовательного процесса включаются в решение новых познавательных задач, оперируя схемой решения, заданной теоретическим обобщением.

В свою очередь, развивающий характер образовательный процесс приобретает за счет того, что все разноуровневые и разнопрофильные образовательные программы реализуются взаимосвязано, дополняя друг друга. Взаимосвязь и взаимодополнительность программ обеспечивается, если найдены общие для них «функциональные узлы» - элементы содержания, образовательные технологии, формы организации учебной и внеурочной деятельности, если становится возможным достижение новых, социально значимых образовательных результатов, характеризуемых сегодня как компетенции. Таким образом, развивающее обучение, реализуемое через формирование системных обобщенных знаний и способов деятельности, является одновременно и условием взаимосвязанной реализации разноуровневых и многопрофильных образовательных программ, и результатом этого процесса.

Л.Б. Малахихина

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС

Рассмотрение инновационных подходов к проектированию дополнительных образовательных программ требует обращения к современным подходам в определении образовательных результатов.

Процесс определения современных видов образовательных результатов, новых форм их оценивания получил свое развитие в последнее десятилетие XX века. Инновационные изменения нашли свое отражение как направления государственной политики в таком концептуальном документе как «Стратегия модернизации российского образования», основные положения которого не утратили своей актуальности и по настоящее время. Пересмотр взглядов на сущность образовательного результата связан с ориентацией на развитие компетентности обучающихся в различных сферах деятельности, обеспечивающих их социализацию и личностное развитие. Ориентация на компетентностный подход предполагает:

- использование оценочных процедур, ориентированных на индивидуальные нормы;
- переход от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке (компетентность интегральна по своей сути);
- внедрение деятельностных методов оценивания, что связано с изменением значения понятия «знающий» и «умеющий», отход от рассмотрения этих понятий как некоторого накопления изолированных фактов и умений и новое наполнение понятий в терминах применения и использования знаний;

- использования контекстуализированных задач (компетентность проявляется при решении задач жизненной практики, а значит, содержание учебного материала должно быть соотнесено с реальными проблемами);
- сочетание оценки индивидуальных умений с оценкой умений работать в группе [1].

Наряду с внедрением компетентного подхода, инновационные преобразования затронули и саму классификацию образовательных результатов, в русле современных трактовок подразделяющихся на предметные, метапредметные (надпредметные), личностные результаты. Именно такая классификация образовательных результатов рекомендована для использования в федеральных государственных образовательных стандартах. В обобщенном виде характеристика обозначенных образовательных результатов может быть представлена в следующих основных понятиях. Предметные результаты – знания, умения, навыки, опыт решения проблем, творческой деятельности, система ценностей, усвоенных в рамках изучения отдельного предмета (программ определенной направленности). Метапредметные (надпредметные) результаты - освоенные на базе одного, нескольких или всех учебных предметов (образовательных программ одной или нескольких направленностей) способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Личностные результаты - индивидуальные достижения в освоении предметной области (программы определенной направленности), ценности и мотивы образовательной деятельности, самооценка образовательного опыта, в том числе уровня образованности (функциональной грамотности, допрофессиональной и общекультурной компетентности), готовности к решению социально и личностно - значимых проблем.

Таким образом, можно сделать вывод, что сегодня перед учреждениями дополнительного образования детей (УДОД), развивающимися в условиях

перехода школы на ФГОС, стоят задачи по внесению изменений как в содержание и технологии организации образовательного процесса, так и в систему оценивания образовательных результатов обучающихся. Вместе с тем, проведенный анализ позволяет выявить следующие проблемы, стоящие на пути осуществления данных изменений:

- содержание ряда дополнительных образовательных программ фактически не ориентировано на достижение, выявление и диагностику метапредметных (надпредметных) и личностных результатов;
- недостаточно используются оценочные процедуры, ориентированные на индивидуальные нормы;
- фактически не осуществлен переход от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке;
- недостаточно внедряются деятельностные методы оценивания; не используются ситуационные задачи;
- не всегда обеспечивается сочетание оценки индивидуальных умений с оценкой умений работать в группе;
- недостаточно организовано привлечение родителей к оценке образовательных результатов обучающихся.

Однако, необходимо отметить, что в системе дополнительного образования накоплен богатый опыт по проектной деятельности как педагогов, так и обучающихся. Более того, в условиях современной системы дополнительного образования детей проектная форма работы способна стать приоритетной. Обусловлено это тем, что в УДОД нет жестких рамок классно-урочной системы, выбор содержания, тематики и проблематики проектов и исследований обучающимися происходит в момент выбора детских объединений (секций, кружков и студий), которые они посещает.

Однако самое решающее звено внедрения проектной деятельности в УДОД – это педагог дополнительного образования. Из носителя знаний и

информации, всезнающего оракула, он превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных (может быть и нетрадиционных) источников. Работа над учебным проектом или исследованием позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить образовательный процесс в результативную созидательную творческую работу.

Особое значение приобретает умение педагогических работников системы дополнительного образования детей осуществлять проектирование программ, как образовательных, так и досуговых. Обусловлено это следующими причинами.

Во-первых, особенность современного образования – это постоянно увеличивающийся объем информации и одновременно быстрое устаревание знаний. Поэтому в условиях динамичной образовательной практики педагогам все чаще приходится сталкиваться с отсутствием необходимых для эффективной организации обучения и досуга детей программ. Одним из путей преодоления подобной ситуации «дефицита» становится педагогическое проектирование как необходимый компонент в структуре деятельности педагога.

Во-вторых, сегодня основной возможностью «...сделать реальным влияние учреждения дополнительного образования детей – это обеспечивать разработку новых досуговых и образовательных программ, предлагать области деятельности и знания, направления образования личности человека, соответствующие пожеланиям и потребностям потенциальных заказчиков. Обеспечивая многообразие видов деятельности, мобильно реагируя на запросы своих потенциальных заказчиков, система дополнительного образования сможет выполнять свое предназначение, быть привлекательной и востребованной» [2]. Решение данной задачи также возможно при помощи педагогического проектирования.

Обеспечить же проектную деятельность будет способен педагог не с энциклопедической подготовленностью, что трудно достичь, а с развитой способностью самому обучаться новому, осваивать инновационные информационные ресурсы современного образования. Деятельность педагога будет не столько обучающей, сколько развивающей. И базироваться она должна на владении разнообразными тактиками педагогической поддержки - консультирования, взаимодействия, сотрудничества и на практическом знании основ проектной деятельности, на развитом проектном мышлении педагога.

Таким образом, становятся очевидными следующие подходы, при которых должен осуществляться процесс проектирования дополнительных образовательных программ в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты:

1. Ориентация программ на достижение метапредметных (надпредметных) и личностных результатов.
2. Внесение изменений в содержание и технологии организации образовательного процесса в соответствии с компетентностным подходом.
3. Оценивание образовательных результатов обучающихся на основе приоритета: использования оценочных процедур, ориентированных на индивидуальные нормы; перехода от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке; внедрения деятельностных методов оценивания (в форме проектов, деловых игр, дебатов); использования ситуационных заданий и задач; сочетания оценки индивидуальных умений с оценкой умений работать в группе; привлечения родителей к оценке образовательных результатов обучающихся.

Литература

1. Конасова Н.Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов обучающихся: учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2006. – 112 с.

2. Концепция развития дополнительного образования детей Ленинградской области (утверждена приказом Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области от 04.05.06. №363).

Н.В. Федяева
г. Санкт-Петербург

САМОКОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Изменение образовательной системы в сторону обновления содержания образования, создание новых авторских программ усиливают ориентацию на ученика, что предполагает предоставление ребенку права самостоятельных решений на уровне целеполагания, отбора содержания, оценки результатов, выбора методов и форм обучения, границ обобщения и т.п.

Исходя из вышесказанного одной из главных задач воспитания, становится саморазвитие ученика в процессе обучения. Переход воспитания в саморазвитие представляет собой превращение педагогических требований в требования отдельной личности к самой себе. Эти внутренние требования выполняют функцию регуляции и организации собственной деятельности и поведения. Сам процесс превращения человека из объекта в субъект воспитания (самовоспитания) возможен только через активную деятельность, в которую включен человек и в которой реализуются его социальные функции.

Технология развивающего обучения стимулирует поисковую, самостоятельную деятельность учащихся, которая охватывает весь процесс познавательной деятельности и носит поисковый характер. Сущность процесса связана с формированием научно-теоретических знаний и обобщенных способов деятельности. Результатом обучения становится формирование познавательных потребностей, развитие познавательной самостоятельности, что в свою очередь

влияет на особенности самоконтроля, который охватывает весь процесс познания.

Сущность самоконтроля учащихся в учебной деятельности, рассматривается как сложное интегрированное образование. Оно является компонентом познавательной деятельности и зависит от ее особенностей: целей, структуры, характера умственной активности, ориентиров поступательного процесса обучения. Самоконтроль оказывает влияние на процессы умственной деятельности, рефлексии. Самооценку и самосознание личностью своего «Я». Функция самоконтроля зависит от целей деятельности.

Самоконтроль может быть подчинен коррекции деятельности. Он получил название «процессуального» или «корректирующего».

Самоконтроль может осуществлять ретроспективную цель. Достижение результата и его оценка даст основание вернуться к переосмыслению предшествовавших действий. Он служит основанием для вывода о правильности совершаемых действий и о получении искомого результата.

Самоконтроль может осуществляться с целью поиска оснований для прогнозирования последующих действий.

В каждом из этих вариантов определенным образом проявляют себя разные стороны самоконтроля, что влияет на: характер цели, отбор содержания, процесс решения задачи, оценку и контроль результата, рефлексии по ходу самоконтроля. Все это сопряжено с определенным характером и возможностями самостоятельной познавательной деятельности ученика.

Развитие процесса учения и познавательной самостоятельности ученика определяется природой системного обобщенного знания. В своей работе мы опираемся на исследования Г.Д.Кирилловой, которая рассматривает содержательные комплексы в качестве «функциональных узлов», представляющих единство структурно-информационной и функциональной сторон познавательного процесса. Сочетая поиск и регламентацию, этот процесс осуществляется в результате взаимосвязанных этапов: аналитического,

систематизации и обобщения, проектировочного. Можно предположить, что продвижение ученика от этапа к этапу сопряжено с присущими каждому из них способам самоконтроля.

В результате такой логики выполняемая на каждом этапе работа по отношению к последующему носит аналитический характер, что подготавливало материал для систематизации и обобщения и, в свою очередь, дает возможность использования его при определении плана на следующем проектировочном этапе при анализе содержания следующего этапа.

О результативности самоконтроля делается вывод на основании того в какой мере план деятельности ученика в процессе работы и при проверке его результата соответствует этому плану деятельности.

Таким образом, развитие познавательной самостоятельности на процессуальном уровне не может осуществляться вне самоконтроля. С другой стороны, развитие самоконтроля достигается при условии развития познавательной самостоятельности учащихся. Эта взаимозависимость характеризует особенности самоконтроля в системе развивающего обучения.

Е.Н. Яковлева

г. Псков

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

Проблема развития творческой активности учащихся относится к числу ключевых проблем педагогики. Это связано с тем, что современный человек живет в мире, где будущее не может быть с точностью предопределено, а настоящее имеет несколько потенциальных линий развития. Он находится в

ситуации постоянного выбора, поиска наиболее оптимального решения в соответствии с изменяющимися условиями.

Поэтому сегодня так актуальна проблема формирования творчески активной личности, способной самостоятельно делать выбор, ставить и реализовывать цели, выходящие за рамки, предписанные стандартными требованиями, анализировать возникающие проблемы и осознанно оценивать свою деятельность.

Однако часто можно наблюдать, как хорошо успевающий ученик оказывается беспомощным перед ситуациями, требующими нестандартных подходов. К сожалению, многознание не всегда является хорошим инструментом в решении проблем. По мнению Г.Д. Кирилловой, развивающее обучение сопряжено с включением учащихся в процесс формирования системных обобщенных способов деятельности. Поэтому необходимо, чтобы за годы обучения в школе ребенок овладел способами творческой деятельности, приобрел опыт решения проблем. Но не менее важно, чтобы творческая деятельность приобрела для ученика личностный смысл. Именно в нем, в личностном отношении к творчеству, содержатся и ценностная, и мотивационная сторона человеческой активности.

Существует множество способов включения ребенка в процесс сознательного творчества. Если рассматривать творчество как один из видов человеческой деятельности, направленной на разрешение противоречий, то большие возможности открывает использование в процессе обучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

ТРИЗ предлагает инструментарий для анализа нестандартной ситуации, вычленения противоречия и его разрешения. Созданный алгоритм решения изобретательских задач и на его основе алгоритм решения проблемных ситуаций представляют собой не просто решающий, а скорее исследовательский инструмент, который основывается на выявлении и преодолении противоречия – основного фактора, сдерживающего развитие систем. Если первоначально ТРИЗ

была ориентирована на людей с накопленным творческим опытом, то для приобретения такого опыта учащимися необходимо проведение специальной работы, направленной на формирование способов творческой деятельности и развитие личности ученика. Поэтому, на наш взгляд, целесообразным является организация специальных занятий, знакомящих учащихся со способами решения нестандартных задач, носящих межпредметный характер.

Примером этого может служить курс «Уроки фантазии», который представляет собой систему последовательно усложняющихся модулей, включающих в себя цели, содержание, методы, организацию деятельности учащихся [1].

Основные цели курса:

- формировать основы диалектического, системного, критического мышления;
- развивать творческое воображение и мышление;
- способствовать формированию интереса к творческой деятельности, активного отношения к ней.

Несмотря на возрастные отличия, основа программы является единой для всех классов - освоение эвристических методов решения, тренировка и развитие универсальных навыков творческой деятельности. Содержание программы курса «Уроки фантазии» для дошкольников и учащихся 1 - 3 классов выстроено как путешествие по бесконечному, таинственному миру, которое совершается при помощи воображения.

Уже на ступени начальной школы вводится понятие «противоречие». Однако, если для младших школьников противоречие, содержащееся в изобретательской ситуации, достаточно легко выделяемо, то в 5-6 классах ученикам предлагаются такие ситуации, при анализе которых возможна формулировка нескольких противоречий, а, следовательно, возможно несколько решений. Задачи подбираются таким образом, что не только знакомят с отдельными приемами и принципами разрешения противоречий, но подводят в конечном итоге к построению алгоритма решения проблемных ситуаций.

В качестве примера приведем задачу, которая была рассмотрена на уроке фантазии во втором классе:

- На одной фабрике решили шить платья из ткани с различными цветовыми полосами. Но как подобрать цвет нитки, чтобы шов не был виден. Спрятать шов не позволяет фасон. Как быть?
1. Анализ ситуации: при использовании нитки любого цвета, шов на цветной ткани будет виден. Если нельзя поменять ткань, то должна измениться нитка.
 2. Формулировка противоречия и идеального конечного результата (ИКР): предъявляем противоречивые свойства нитке. Она должна быть видимой, т.е. реальной, чтобы соединить части ткани и невидимой, чтобы шов не был виден (т.е. нитка должна быть и ее не должно быть). Нитка сама становится невидимой.
 3. Решение задачи: применить бесцветную, прозрачную нитку.

Таким образом, использование ТРИЗ в процессе обучения предоставляет возможности для овладения учащимися способами творческой деятельности через решение проблем межпредметного характера.

Литература

1. Яковлева Е.Н. Теория решения изобретательских задач. Уроки фантазии // Большая книга о маленькой школе / под ред. Т.В. Светенко, И.В. Галковской. – Псков: ПГПИ, 2003. – С.185 – 201.

Н. Л. Шкорина
г. Санкт-Петербург

УМЕТЬ НАЧАТЬ СНАЧАЛА

*Великие начинания даже не надо обдумывать
Юлий Цезарь*

Ни для кого не секрет, в настоящее время в нашей стране идет процесс реформирования всей системы образования. Приоритетный национальный проект «Образование», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», разработка и утверждение новых образовательных стандартов. Вспоминая одно из последних выступлений М.Ю.Кричевского для руководителей образовательных учреждений, когда речь на лекции шла о модернизации образования, признанной впоследствии несостоявшейся, тогда он сказал, что им насчитано около 50 крупных реформ образования в России со времен Ивана Грозного. То, что сегодня происходит, нельзя назвать планомерным, регулируемым процессом.

Примечательны слова Андрея Максимова, писателя, члена академии российского телевидения «Мне кажется, что самая большая проблема реформы образования в том, что она категорически не хочет задевать главные, фундаментальные основы этого самого образования. Это ж подумать только: мы несколько лет (и я в том числе) спорили про ЕГЭ! Спорили не о том, как давать знания, а о том, как их оценивать! Теперь мы спорим о том, чему учить - важный вопрос, бесспорно. А про то, как учить, кто будет учить - опять промолчим. Устраивая бесконечные реформы, мы как-то позабыли сам смысл этого слова. Образование - значит, возникновение. Может возникнуть партия, а может - ураганный ветер. Может образоваться любовь, а может - язва или гастрит. Школа - это такое место, в котором должен образоваться, то есть возникнуть, человек. В чем вообще смысл учебы? Разве в том, чтобы вбить в голову ученика как можно больше разной информации? Мне кажется, что смысл, суть учебы в том, чтобы научить человека учиться, показать ему, если угодно, убедить его в том, что получение знаний - дело замечательное и чудесное».

Невозможно не согласиться с этим мнением. Все понимают: изменившемуся обществу необходимо менять систему образования, только вот предмет обсуждения должен быть несколько иным. И поиск ответа на вопрос:

«Каким должно быть образование сегодня?» приводит к исследованиям ученых, начавших свою деятельность в эпоху кардинальных перемен в жизни общества и последовательного изменения социальных условий и требований к педагогической науке и школе, тех, кто определил дальнейшее развитие дидактики. Процесс поисков, постановка новых задач, принятие соответствующих решений, возникновение противоречий, и меры их преодоления создают ситуацию, высвечивающую кардинальные закономерности науки, обнажают связи новых решений и традиций, выделяют поступательные этапы в развитии педагогики.

К числу таких ученых принадлежал Шолом Израилевич Ганелин (1894 – 1974 гг.), начавший свою научную деятельность сразу же после Октябрьской революции и принимавший активное участие в целом ряде изменений в работе советской школы, вплоть до периода развитого социализма.

Углубленная деятельность в разных направлениях позволила ученому создать оригинальную дидактическую систему, которая отвечает на поставленные временем вопросы: «чему учить?» и «как учить?». Ш.И.Ганелин не пользовался понятием «система», однако фактически обосновал ее, показав системообразующую роль принципа сознательности, который определяет раскрытие содержания, методов и организации процесса обучения, а также взаимосвязь всех принципов обучения. Раскрывая все компоненты дидактической системы через принцип сознательности, он достигает ее целостности.

Определив в качестве основополагающего компонента дидактической системы принцип обучения, Ш.И.Ганелин нашел оригинальное авторское решение, позволившее ему осуществить в обучении гуманистические традиции педагогики и их практическую реализацию.

Выдвинутая Ш.И.Ганелиным в 50-60 гг. XX века идея применения принципа сознательности на всех этапах обучения, принципа, который определяет целостность дидактической системы и способствует формированию

мышления, мотивации, мировоззрения, одухотворенности личности ученика, является актуальной по сей день. В центре любой образовательной системы находится ученик, его отношения, его мировоззрение. Но идея сознательности процесса учения, самостоятельности и ответственности ученика до сих пор является, безусловно, важной и не имеет окончательного решения.

Обосновывая сознательность как основополагающий принцип дидактики, Ш.И.Ганелин способствовал развитию таких направлений, как развивающее, личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, главным достижением которых становится сознательное и активное участие ребенка в процессе обучения, реализация его гуманистической направленности. Такая постановка проблемы как никогда актуальна и может противостоять одной из серьезнейших проблем, касающихся как общества в целом, так и подрастающего поколения, его растущая инфантильность. Очевидно, наше будущее, напрямую, зависит от того, каких людей сегодня подготовит система образования.

Отрадно, что разработчики новых образовательных стандартов также стремятся в центр образовательной системы поставить ученика, предоставив ему возможность осознанного выбора дальнейшего развития. Только, думается, этого недостаточно. Необходимо разрешить на законодательном уровне целый ряд проблем, связанных с тем, кто и как это будет делать. А, значит, педагогическая наука снова в начале пути создания «школы, способной раскрывать личностный потенциал детей, воспитать в них интерес к учебе и знаниям, стремление к духовному росту и здоровому образу жизни, подготовить ребят к профессиональной деятельности с учетом задач модернизации и инновационного развития страны» (из выступления Д.А.Медведева).

И.В. Недрышкин
г. Санкт-Петербург

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА УЧАЩИМИСЯ ПЕРВОГО КЛАССА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Задачей любой образовательной деятельности является передача накопленного человечеством социального опыта в различных его сферах и формах обучающемуся индивиду. Создание такой атмосферы, условий, при которых присвоение и усвоение передаваемого опыта происходит наиболее активно, доступность способов усвоения опыта, накопление и формирование личного опыта учащегося связано с теми формами обучения, которые наиболее адекватны развивающейся личности учащегося. В концепции развивающего обучения ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как субъект учения, как учащийся [1]. Развивающее обучение определяется как личностно и общественно ориентированное, что предполагает создание благоприятных предпосылок для усвоения социального опыта учащимися и формирования личностных новообразований, способствующих самореализации и самоутверждению личности. Результатом развивающего обучения представляется активная, инициативная, развитая, раскрепощенная, доверяющая себе, уверенная в собственной правоте, жизнеспособная личность. Формирование таких качеств личности происходит только при активном усвоении того социального опыта, который получает учащийся в процессе передачи ему знаний, умений, навыков, в процессе обучения в целом. В самом понятии «развивающее обучение» просматривается целевая программа обучения и воспитания – развитие личности учащегося. А развитие личности невозможно без усвоения ею того социального опыта, который заложен в содержании развивающего обучения и, особенно, в активно-деятельностном способе учения, применяемом в развивающем обучении. Развивающее обучение будет эффективно в том случае, если оно представляет собой целостную систему и создает условия, обеспечивающие динамику учебной

деятельности ученика [2]. Рассматривая проблему знания в контексте целостного развивающего обучения, Г.Д.Кириллова указывает «Присвоение знания обогащает опыт ученика. Знание оказывает формирующее влияние, определяя его смысловую и мировоззренческую позицию» [4, с.78]. Здесь мы согласны с автором в том, что опыт учащегося обогащается и в процессе присвоения знания, как и в результате уже усвоенного знания. Усвоенное знание формирует социальную позицию учащегося, наполняя личный социальный опыт новым содержанием.

Рассматривая усвоение и формирование социального опыта учащимися художественной школы как одну из приоритетных задач обучения и воспитания, мы опираемся на подходы, разработанные Д.В.Элькониным и В.В.Давыдовым в концепции развивающего обучения и на представление о целостности процесса развивающего обучения, разработанного Г.Д.Кирилловой. Мы считаем, что каждое занятие, имеющее учебное задание, его решение и оценку, предназначено содействовать самореализации и самоутверждению личности, формированию более совершенных межличностных и общественных отношений, формированию инициативности, самостоятельности в обучении, моделировать перспективы жизненных линий, в основе которых лежит усвоенный и сформированный социальный опыт учащегося.

Для своего эксперимента мы выбрали занятия по рисунку в 1 классе художественной школы. Именно в этот период учащийся овладевает первоначальными навыками реалистичного рисунка, навыками самостоятельной работы в области изобразительной деятельности, навыками творческого поиска без которых невозможен личностный рост в этой сфере деятельности. В качестве одной из используемых нами форм обучения мы представляем следующую структуру урочного занятия, направленную на усвоение социального опыта на уроках по рисованию натюрморта с натуры, при условии выполнения задания в течение 3-6 учебных часов, что

соответствует программам художественных школ. Структура занятия представляется нам в организованной последовательности:

- 1) постановка учебной задачи педагогом;
- 2) обсуждение содержания задачи с группой (классом) и выявление этапов и средств ее решения;
- 3) самостоятельная работа учащегося над заданием при индивидуальной работе педагога и учащегося по мере необходимости;
- 4) организация промежуточной оценки (корректировки) решения задачи в виде совместного (группового) анализа проделанной работы в направлении поставленной задачи;
- 5) продолжение самостоятельной работы учащихся;
- 6) окончательная оценка, выводы делаются самими учащимися (с корректировкой выводов преподавателем при необходимости) в процессе обсуждения выставленных законченных рисунков.

В этой структуре мы постарались интегрировать компоненты системы целостного процесса обучения «... деятельность учителя и учащегося, реализующуюся в преподавании и учении» [3, с.41].

Для примера приведем одну разработку занятия по рисунку в 4 четверти 1 класса художественной школы по теме: « Натюрморт из трех разнохарактерных предметов». Материал выполнения - простой карандаш. Постановка новой задачи – передать материальность предметов (стекло, мягкая ткань, дерево) средствами рисунка в карандаше. Время исполнения четыре учебных часа. На момент решения новой задачи учащиеся обладают определенными навыками композиционного решения натюрморта, навыками построения предметов различных форм (кубических, цилиндрических, шарообразных), навыками передачи формы с помощью светотени. Эти навыки и умения необходимы для решения поставленной задачи – передать материальность предметов в рисунке натюрморта.

После объявления темы занятия, во время обсуждения его в группе, обосновывается необходимость постановки новой задачи: почему она появилась (природная компонента), зачем художнику необходимо решать ее в своей работе (образно-творческая компонента). В ходе обсуждения выявляется разнообразие фактур в окружающем нас мире, осязаемых с помощью осязания, так и с помощью зрения, обладающих своими характеристиками (пушистое, гладкое, твердое, блестящее, шершавое и т.д.) проясняется, что передача художником материальности предметов необходима для обострения художественного образа при реалистической манере исполнения рисунка. По ходу обсуждения, в качестве повторения пройденного материала, определяется последовательность работы над натюрмортом: компоновка натюрморта в листе, построение элементов натюрморта, светотеневая проработка натюрморта. Подробнее анализируются средства передачи материальности предметов: возможные виды тушевки, плотность и направление штриха, возможность использования ластика при передаче блестящих поверхностей. На этом этапе обсуждения задачи задания завершается, учащиеся приступают к самостоятельной работе. На этапе самостоятельной работы преподаватель консультирует учащихся в случаях их затруднений. За 10-12 минут до конца третьего учебного часа организуется «промежуточный просмотр» рисунков (в виде временной выставки) для корректировки поставленной задачи, выявления наиболее удачных направлений ее решения. При обсуждении учащиеся сами указывают на лучшие работы, стараются выяснить причину их качества (почему это хорошо, какие средства были использованы автором в работе). Заключительный час самостоятельной работы завершается общим просмотром работ. Учащиеся самостоятельно анализируют свои рисунки перед одноклассниками, определяют, что им удалось и что не удалось в работе, самостоятельно оценивают свою работу. Личная оценка автора может быть поддержана или скорректирована мнением одноклассников и преподавателя. Педагогическим результатом состоявшегося занятия, помимо выполнения

учебной задачи, мы определяем развитие таких навыков обучения как самостоятельный поиск решения поставленной задачи, активность в самостоятельной работе и в групповой оценочной деятельности, совершенствование межличностных отношений (сотрудничество), формирование адекватной самооценки, формирование убеждений и закрепление мотивов деятельности. Включенные в результат элементы социального опыта усваиваемого учащимися, проходят апробацию и закрепляются в процессе занятий по рисунку при использовании педагогом методики развивающего обучения. Такой подход, на наш взгляд, становится наиболее результативным при усвоении социального опыта учащимися 1 класса художественной школы на учебных занятиях по рисунку. Наши наблюдения показывают, что в результате проведения уроков такого типа у учащихся повышается интерес к занятиям, они с удовольствием включаются в общий поиск решения задачи, находят самостоятельные решения и защищают свою точку зрения, в конце занятия ждут обсуждения выставленных работ, чтобы оценить рисунки других и своих. У учеников повышается заинтересованность в собственном результате работы. Учащиеся не боятся оценки, ведь они ставят ее себе сами и понимают, из каких требований к работе она состоит.

В процессе использования экспериментальной методики мы убедились, что развивающее обучение эффективно решает не только задачи накопления знаний, умений и навыков у учащихся, но и способствует активному усвоению личностно и общественно ориентированного социального опыта. Создается среда, при которой усвоение социального опыта происходит в созидательной, творческой атмосфере, доброжелательной, но, в то же время, не исключающей наличие конкурентной борьбы. Усвоение такого социального опыта ребенком возможно только при отношении к нему как к развивающейся личности, «самоизменяющемуся субъекту учения».

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986.
2. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: учеб. пособие/ Г.Д.Кириллова; Рос. гос. пед. университет им.А.И.Герцена. - СПб.: Образование, 1996.
3. Кириллова Г.Д. Теория обучения: курс лекций.- СПб.: ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2001.
4. Кириллова Г.Д. Живое знание // Царскосельские чтения: Высшая школа инновационному развитию России: междунар.науч.конф. 21-22 апр.2009г. / под общ. ред. проф. В.Н.Скворцова. – т. 5. СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2009.- С. 76-79.

РАЗДЕЛ 2

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УРОКА В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

А.А. Витухновская
г. Петрозаводск

ИНТЕГРИРУЮЩАЯ РОЛЬ КУРСА ИНФОРМАТИКИ В СОДЕРЖАНИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Стандарте начального общего образования *первого поколения* информатика была представлена в предметной области «Технология» в качестве учебного модуля «Практика работы на компьютере», что существенно ограничивало значимость и содержание предмета, сводя его к технологическому аспекту. В Стандарте *второго поколения* информатика приобрела новый статус – теперь она включена в предметную область «Математика и информатика», однако, некоторые содержательные линии курса остались в предметной области «Технология», и информатика в начальной школе так и не приобрела необходимой цельности. Вместе с тем, как можно судить по авторским учебно-методическим комплектам по информатике и сложившемуся опыту преподавания предмета в школе, содержание *пропедевтического курса* отражает все (или почти все) содержательные линии базового курса информатики (см. табл. 1).

Целью проводимого нами исследования является рассмотрение интегрирующей роли начального курса информатики, которая, с нашей точки зрения, проявляется в следующем:

1. Наличие многообразных межпредметных связей информатики с другими дисциплинами, изучаемыми в начальной школе.

2. Ведущая роль начального курса информатики в формировании информационной культуры учащихся.
3. Роль начального курса информатики в формировании операционного стиля мышления.

На интеграционный характер курса информатики указывают многие специалисты. Так, А.И.Бочкин рассматривает информатику как межпредметную дисциплину, считая, что решение даже внутренних ее проблем имеет значение и для других дисциплин [1, с. 8-9]. Автор концепции раннего обучения информатике Ю.А. Первин подчеркивает фундаментальное, методологическое значение основных навыков операционного стиля мышления, формируемых в рамках курса информатики [4, с. 17].

В процессе исследования мы обнаружили несколько видов межпредметных связей информатики с другими предметами [2]:

1. Информатика является источником межпредметной информации для других учебных предметов:
 - а) категории информатики (информация, алгоритм, модель) находят свое место в понятийной системе других учебных дисциплин;
 - б) в других предметах изучаются отдельные виды понятий информатики (ярким примером является изучение в математике одного вида *информационных моделей* – математических моделей).
2. Разные учебные дисциплины являются источниками межпредметной информации для информатики. Например, на лингвистические понятия *язык, текст, абзац, буква* в информатике опираются при изучении линий «Представление информации» и «Информационные технологии» (в теме «Обработка текстовой информации»).
3. При изучении различных содержательных линий информатики широко используется предметное содержание других учебных предметов, в частности, изучение понятия *алгоритм* нередко осуществляется на примере математических задач, а освоение информационных технологий

(например, технологии обработки текстовой или графической информации) осуществляется на основе дидактического материала из области математики, русского языка, изобразительного искусства и других предметов.

4. В процессе обучения всем учебным предметам сегодня широко используются средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Ниже приводятся примеры межпредметных связей информатики с другими дисциплинами (табл. 1). В графах «Информатика» называются содержательные линии и изучаемые понятия информатики, а также научные определения понятий; в графе «Выдержки из программ ФГОС» представлены названия тем соответствующего учебного курса (кроме информатики) и цитаты из текста «Программ отдельных учебных предметов, курсов» Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения.

□ □

Таблица 1

Межпредметные связи информатики с другими учебными предметами (на основе анализа программ ФГОС)

Информатика		Выдержки из программ ФГОС (примеры)	Учебный предмет	Вид связи
Содержательные линии	Понятия			
Информация и информационные процессы	<i>Информация</i> – это понимание (смысл, представление, интерпретация), возникающие в аппарате мышления человека после получения им данных, взаимоувязанное с предшествующими знаниями и понятиями (4, с. 85).	<i>Виды речевой деятельности.</i> «Интерпретация и обобщение содержащейся в тексте информации».	Русский язык	1

Алгоритмы и исполнители	<i>Алгоритм</i> - это понятное и точное предписание (указание) исполнителю совершить последовательность действий, направленных на достижение указанной цели или на решение поставленной задачи (2, с. 368).	<i>Арифметические действия.</i> Алгоритмы письменного сложения, вычитания, умножения и деления многозначных чисел.	Математика	1
	Базовые алгоритмические структуры. Линейный алгоритм, цикл с заранее заданным числом повторений	<i>Геометрические фигуры.</i> Изображение геометрических фигур: ... квадрат, окружность, круг.	Математика	3
	Ветвление	<i>Арифметические действия.</i> Деление с остатком.		
Информационные технологии	Текстовый редактор	<i>Систематический курс.</i> Текст. Признаки текста... Последовательность частей текста (<i>абзацев</i>).	Русский язык	2
Формализация и моделирование	Модель	<i>Человек и природа.</i> Глобус как модель Земли.	Окружающий мир	1

Очевидно, что все школьные дисциплины в той или иной степени способствуют формированию *информационной культуры* младших школьников, однако, именно информатика ставит целью формирование у детей представлений об информационной картине мира и умений грамотно работать с информацией. В процессе обучения информатике учащиеся должны усвоить общие закономерности осуществления информационных процессов, приобрести начальные умения в области хранения и поиска информации в различных информационно-поисковых системах, передачи и кодирования информации.

Операционный стиль мышления, с точки зрения Ю.А.Первина, связан с комплексом определенных умений: планировать структуру целенаправленных действий, строить информационные модели, организовывать поиск информации, инструментировать свою деятельность. Все эти умения имеют общекультурную, общеобразовательную ценность и нужны в современном информационном обществе каждому человеку. Ю.А.Первин считает, что из всех школьных дисциплин только информатика обладает системой понятий, которые позволяют в полном объеме сформировать эти умения [3, с.13-14].

Обучение информатике в начальной школе «по умолчанию» является развивающим, на что указывает комплекс направлений, содержащихся в начальном курсе информатики: теоретическое, практическое (компьютерное), алгоритмическое и исследовательское. Большинство уроков построены из нескольких фрагментов, каждый из которых может быть связан с разными направлениями курса [3, с.42]. Интеграционные связи информатики позволяют более полно реализовать цели развивающего обучения. В процессе изучения большинства тем курса учащимся приходится решать учебные задачи, многие из которых опираются на дидактический материал математики, русского языка, искусства и других предметов, сравнивать традиционные (ручные) и компьютерные технологии обработки текста и графической информации, решать информационно-поисковые задачи по различным дисциплинам.

Литература

1. Бочкин А.И. Методика преподавания информатики. - Минск: Вышэйшая школа, 1998. - 431 с.
2. Витухновская А.А., Марченко Т.С. Межпредметные связи математики и информатики в комплексной специализации «Математика и информатика в 1 – 6 классах» // Образование школьников и студентов в области окружающей среды. - Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2008. - С. 189 – 194.

3. Лапчик М.П. и др. Методика преподавания информатики: учеб.пособие. М.: Академия, 2001. - 624 с.
4. Первин Ю.А. Методика раннего обучения информатике.- М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. - 228 с.
5. Фридланд А.Я. Информатика. Процессы, системы, ресурсы. - М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. - 232 с.

Е.И. Мануйлова

г. Орел

УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ КАК ФАКТОР ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На сегодняшний день можно утверждать, что в зависимости от организации обучения эффект психического, в частности, интеллектуального развития, может быть различным по глубине.

Одним из важнейших компонентов во всех видах обучения является учебная задача. Учебная задача требует от школьника:

- анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала;
- выведения на этой основе частных отношений данного материала и их объединения в целостный объект;
- овладения общим способом построения изучаемого объекта.

Посредством учебных задач объективные данные преобразуются в субъективные знания учащихся.

Включение учебных задач высокого уровня интеллектуальной сложности совершенствует мыслительные операции младших школьников: определяют качество уровень обобщенности, возможность трансфера и практическую применимость их знаний. Но остается открытым вопрос о том, как именно

должны предъявляться задачи повышенной сложности, чтобы достичь развивающего эффекта.

В проведенном нами исследовании на предмет возможности достижения развивающего эффекта при использовании учебных задач высокого уровня интеллектуальной сложности в традиционном обучении младших школьников мы предположили, что их целенаправленное и систематическое включение в учебно – воспитательный процесс позволит достичь высокого уровня интеллектуального развития.

В исследовании принимали участие 16 первоклассников общеобразовательной школы г. Орла. Исследование состояло из предварительного и итогового констатирующего и формирующего экспериментов.

На этапе формирующего эксперимента, взяв за основу таксономию учебных задач Д. Толлингеровой, мы подобрали систему учебных задач высокой интеллектуальной сложности по математике, которые на уроках предлагал детям учитель. На каждом уроке математики детям предлагалось от одной до трех сложных задач. Всего в течение 12 уроков было решено 22 задачи.

Для решения предложенных задач учителем был выбран, на наш взгляд, самый удобный этап урока. Задачи предлагались учащимся после устного счета перед объяснением нового материала. Устный счет помогает детям переключиться с другого предмета на математику, выполнить то, что они уже знают, настроиться на дальнейшую работу. Тогда как задачи высокого уровня сложности максимально активизируют мозг ребенка, заставляют его сосредоточиться и начать думать, что способствует более эффективному усвоению нового материала.

На двух первых уроках прослеживается принцип решения задачи по аналогии. У детей отсутствовала возможность рассуждать, высказывать свою точку зрения. Они все должны были ответить правильно, т.к. не было другого варианта решения.

На третьем уроке педагог предоставила ученикам возможность самостоятельно поразмышлять над поиском решения, что повысило познавательную активность детей. Но большое количество предложений не сопровождалось таким же богатым их разнообразием.

По мере работы с задачами расширялся спектр вариантов решений, увеличивалось количество детей, активно включавшихся в процесс решения. В частности, на шестом занятии дети продемонстрировали познавательную мотивацию наиболее высокого уровня, направленную на поиск сути проблемы. Допустив ошибку в решении задачи, они попытались разобраться в причине, которая ее спровоцировала.

У младших школьников отчетливо проявилась гордость за успехи свои и одноклассников. При неудачном решении одной из задач в классе нашелся ученик, решивший ее верно. Дети зааплодировали ему и, подкрепленные положительными эмоциями, стали требовать: «Еще задачу!».

На восьмом занятии учитель попросила детей не только дать ответ, но и объяснить ход своих мыслей. Это этап перехода учителя от роли «носителя знаний» к равноправному сотрудничеству с учениками.

Новая позиция педагога отразилась на активности учащихся: к одиннадцатому – двенадцатому урокам в обсуждении решений стали принимать участие пассивные до этого момента дети. Дети сожалели, если на уроке не удавалось из-за нехватки времени разобрать «интересную, умную» задачу.

Таким образом, в процессе решения детьми системы учебных задач высокого уровня интеллектуальной сложности наблюдается заметный рост познавательной и интеллектуальной активности. Для педагога такое рвение - хорошая возможность мотивировать учащихся, удерживать их внимание на уроке при объяснении нового материала, повышая тем самым степень его усвоения.

В предварительном и итоговом констатирующем эксперименте с помощью тестов Амтхауэра был замерен уровень интеллектуального развития

младших школьников. Полученные результаты дают основание утверждать, что учащиеся продвинулись вперед в развитии мыслительных операций.

Повышается уровень логического мышления: дети быстрее «схватывают» принцип выполнения работы, заданный в образце.

Операции анализа, синтеза и сравнения переходят на более высокую ступень развития: ученики сопоставляют настоящие задачи с задачами, рассмотренными ими ранее с целью поиска оптимальных путей решения.

Развивается обобщающая функция учеников: они способны абстрагироваться от конкретной ситуации и выделить общие подходы к решению задач.

Использование учебных задач высокого уровня интеллектуальной сложности позволяет нам также выделить ряд условий, необходимых для повышения их развивающего эффекта.

1. Подлинная учебная задача призывает, стимулирует, а в лучшем случае даже прямо включает нужные структуры поведения. Поскольку учебная задача представляет собой определенную форму языка, она должна быть сформулирована так, чтобы быть для учащегося призывом к решению.

2. Необходимо мотивировать детей перед решением сложных задач, поскольку мотивация удерживает их внимание на уроке, позволяет сконцентрироваться и улучшить результат выполнения задач. Поэтому учебная задача должна содержать в себе определенный эмоционально мотивирующий заряд. Она должна нравиться, пробуждать интерес, привлекать внимание, вызывать любопытство, остроумие, своим содержанием привлекать к решению.

3. Для предложения учебных задач высокого уровня интеллектуальной сложности оптимальным является этап урока после устного счета до объяснения нового материала.

4. В нашем эксперименте в силу объективных причин были значительные по времени промежутки в решении задач. В этом случае детям было сложнее включиться в работу. Таким образом, при использовании задач повышенной

трудности обязательным фактором является соблюдение принципа систематичности.

Т.С. Марченко, С.М. Федотова

г. Петрозаводск

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВЗАИМОСВЯЗИ АЛГЕБРАИЧЕСКОГО И АРИФМЕТИЧЕСКОГО МЕТОДОВ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Решение задач занимает в начальном математическом образовании огромное место. В соответствии с требованиями нового образовательного стандарта умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития, глубины усвоения учебного материала, а также общего развития ученика. Особую роль имеет решение задач для формирования общего приема решения задач как универсального учебного действия.

Многие учащиеся не любят решать задачи. Они считают этот процесс скучным, неинтересным. Да и справиться с предложенной задачей под силу далеко не каждому ученику. Поэтому остается актуальной проблема поиска эффективных методических подходов к обучению решению задач в начальной школе с целью достижения современных результатов обучения и развития.

Среди используемых методов решения текстовых задач важнейшее значение для начальной школы имеет арифметический метод. Он способствует развитию логического мышления, его гибкости и оригинальности, формированию умственных действий. Однако, в некоторых случаях бывает непросто сразу найти арифметическое решение задачи. Реальную помощь в такой ситуации может оказать алгебраический метод, с помощью которого, получив ответ на требование задачи, можно попытаться отыскать и её

арифметическое решение. Мы считаем, что в процессе обучения решению задач важно уделять внимание не только знакомству с различными методами решения задач, но и целенаправленно знакомить учащихся с их взаимосвязью как специальным объектом изучения. В этом случае создаются условия для формирования не только предметных умений, но и обобщенных способов деятельности, необходимые учащимся в разнообразных учебных и жизненных ситуациях. Потому что именно в этом случае учащийся не действует по шаблону, по заранее выбранному пути, а ищет его сам, проводя при этом сравнения, делая предположения, строя и проверяя гипотезы, сравнивая математические результаты, делая выводы. Устанавливая взаимосвязь между методами решения задачи, ребенок учится обосновывать свои действия, не столько для учителя, сколько самому себе. Методы становятся для него не обособленными друг от друга средствами решения задач, а осознаются как мощный инструмент для продуктивной работы. Этот процесс позволяет не только убедиться в правильности решения, но и дает возможность глубже раскрыть зависимости между данными и искомыми, рассмотреть ситуацию с разных точек зрения, с разных сторон. А самое важное, способствует формированию общего умения решать задачи, «вооружает» учащегося большим количеством инструментов для осуществления нелегкого труда - решения задачи, делает эту работу увлекательной для младшего школьника.

При этом мы полагаем, что сама взаимосвязь методов должна раскрываться не столько при решении задач этими методами как таковыми, сколько при интерпретации, «переводе» одного решения на язык другого. Это несет в себе огромную методическую важность - учащийся не только решает задачу разными методами, но и осознает выбор определенного метода, может обосновать свои действия во время или после решения задачи. Это очень важное умение, говорящее о высоком уровне математического развития.

Отметим, что в методической литературе данный подход практически не разработан не только для начальной, но и для основной школы и крайне слабо

отражен в действующих школьных учебниках по математике. Немногочисленные имеющиеся задания, предполагающие взаимосвязь арифметического и алгебраического методов решения задачи (например, в учебниках И.И. Аргинской системы Л.В. Занкова), на наш взгляд, достаточно формальны, методически несовершенны и требуют специальной работы по преобразованию их в задания, осуществляющие взаимосвязь методов.

Нами был разработан специальный комплекс заданий, направленный на усвоение взаимосвязи арифметического и алгебраического методов решения текстовых задач. Все задания комплекса разбиты на блоки и расположены в порядке усложнения материала. Ценность комплекса заключается в возможности использования разработанных видов заданий как на материале простых, так и составных задач, а также на различных этапах решения задачи. В комплекс включены задания, предполагающие использование как готовых, так и частичных решений, задания, предусматривающие самостоятельное решение задач, что позволяет организовать дифференцированную работу на уроке. Для каждого блока мы разработали определенные виды заданий:

1. Блок подготовительный. Его целью является знакомство с арифметическим, алгебраическим, комбинированным методами решения задач и решение задач разными способами в рамках этих методов. В этот блок мы включили задания, предполагающие:

- Решение задач арифметическим, алгебраическим и комбинированным методами.
- Решение задач разными способами в рамках этих методов.

2. Блок ознакомления с взаимосвязью методов решения задачи. Его целью является ознакомление с взаимосвязью между арифметическим и алгебраическим методами решения задач. В этот блок мы включили задания, предполагающие:

- Работу с задачами, имеющими готовые арифметические и

алгебраические решения;

- Работу с задачами, имеющими готовое только алгебраическое решение;
- Работу с задачами, имеющими готовое только арифметическое решение;
- Решение задач арифметическим и алгебраическим методами и работу с ними после решения.

3. Блок усвоения взаимосвязи методов решения задачи. Его целью является закрепление умения устанавливать взаимосвязь между арифметическим и алгебраическим методами решения задач. В этот блок мы включили задания, предполагающие:

- Преобразование готового арифметического решения задач в алгебраическое решение (и наоборот);
- Решение задач арифметическим методом и перевод решения на язык алгебраического метода (и наоборот);

4. Блок обобщения и систематизации взаимосвязи методов. Его целью является формирование умения устанавливать взаимосвязь между арифметическим и алгебраическим методами решения задач, а также выбирать и реализовывать наиболее целесообразный метод. В этот блок мы включили задания, предполагающие:

- Решение задач алгебраическим и арифметическим методом, с последующим подробным объяснением их взаимосвязи;
- Выбор наиболее удобного метода решения задачи и его реализацию.

Нами определены следующие *требования* к методике обучения взаимосвязи методов, а именно:

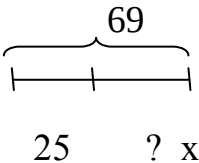
1. Использование вспомогательной модели (графическая модель).
2. Оформление решений в виде таблицы.
3. Использование памятки по реализации взаимосвязи методов решения.

Приведем примеры подробных рассуждений. Все преобразования будем выполнять в соответствии с требованиями методики обучения взаимосвязи методов. Этапы решения каждой задачи алгебраическим методом и

соответствующие им этапы арифметического решения будем параллельно записывать в таблице, которая позволит проследить, как алгебраические преобразования позволяют увидеть арифметический способ решения (и наоборот). В таблице присутствует также вспомогательная (графическая) модель, выступающая в качестве опоры для перевода с языка одного из решений на язык другого. В ходе данного процесса используется следующая памятка по реализации взаимосвязи:

1. Внимательно прочитай задачу.
2. Подумай, каким методом удобнее решить данную задачу.
3. Построй вспомогательную модель.
4. Реши задачу арифметическим (алгебраическим) методом.
5. Переведи решение на алгебраический (арифметический) язык, пользуясь вспомогательной моделью.

Пример 1. Решите задачу арифметически и запишите соответствующее этому решению алгебраическое решение: *В магазин привезли 25 футбольных мячей и еще несколько баскетбольных. Всего в магазин привезли 69 мячей. Сколько баскетбольных мячей привезли в магазин?*

Арифметическое решение	Вспомогательная модель	Алгебраическое решение
69-целое 25-известная часть ?-неизвестная часть		$x + 25 = 69$ -целое 25-известная часть неизвестная часть

1) $69 - 25 = 44$ (м.) – баскетбольных		$x = 69 - 25$ $x = 44$ (м.) – баскетбольных
---	--	---

Пример 2. Решите задачу алгебраически и запишите соответствующее этому решению арифметическое решение. Подумайте, каким методом удобнее решить данную задачу? С двух верблюдов настригли 12 кг шерсти. Со второго настригли в 3 раза больше, чем с первого. Сколько килограммов шерсти настригли с каждого верблюда

Арифметическое решение	Вспомогательная модель	Алгебраическое решение
12-целое ?-неизвестные части	1.  2.  12 кг ?	x - одна из неизвестных частей $3x$ – вторая из неизвестных частей $x + 3x = 12$ - целое $4x = 12$
1) $12 : 4 = 3$ (кг) – настригли с первого верблюда		$x = 12 : 4$ $x = 3$ (кг) – настригли с первого верблюда
2) $3 \cdot 3 = 9$ (кг) – настригли со второго верблюда		1) $3 \cdot 3 = 9$ (кг) – настригли со второго верблюда

Мы рассмотрели некоторые виды текстовых задач, встречающиеся в различных учебниках для начальной школы. Несмотря на кажущуюся простоту установления взаимосвязи алгебраического и арифметического методов решения задач, этот прием все же требует кропотливой работы учителя в ходе подготовки к уроку. В настоящее время мы разработали план исследования по использованию взаимосвязи арифметического и алгебраического методов решения текстовых задач в начальной школе. Наша дальнейшая цель – апробировать комплекс заданий и выявить его эффективность.

Е.С.Казько, Г.Г.Столяров

г. Петрозаводск

ПРЕДМЕТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ЕДИНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современные концепции начального образования, прежде всего, опираются на идеологию воспитания и развития личности младшего школьника, выступающего в качестве субъекта учебной деятельности. Чрезвычайно важным в этой ситуации является создание социально-психологических и дидактических условий, которые окажутся мощным катализатором их самореализации как в когнитивной, так и в эмоционально-волевой сферах: чтобы каждый ученик мог в любой ситуации познавательной деятельности, реализуя свой интерес, испытывать радость от процесса и результатов взаимодействия с педагогами и друг с другом.

Исходя из данной парадигмы образования, ориентированной на формирование общей культуры личности, ее успешной социализации в обществе, которая предполагает как сохранение личностной уникальности и неповторимости, так и осознание себя как значимой части социума, начальная школа рассматривает логику решения поставленных задач сквозь призму идеологии педагогики развития и рассмотрения содержания, форм и методов

воспитания и обучения как единого процесса, со свойственной ему внешней и внутренней детерминацией.

Такой подход вызывает необходимость интеграции учебных дисциплин, а, следовательно, создает условия формирования у учащихся начальной школы представлений о целостной картине мира. Идея интеграции возникает, с одной стороны, на основе всеобщности и единства законов природы, а, с другой, - целостности восприятия субъектом окружающего мира.

В настоящее время известны разные типы интеграции, например, такие как:

- создание учебных курсов, объединяющих несколько дисциплин одного цикла;
- группировка учебных предметов вокруг общественно значимой проблемы.

Предлагаются также разные подходы реализации интеграции в содержании образования: исторический, личностный, социальный, антропологический, культурологический [2].

В школьной практике все более прочные позиции завоевывают интегрированные учебные курсы. Но если разработкой интегрированных курсов, как правило, занимается группа педагогов разных предметов, то проведение интегрированного урока под силу каждому учителю. Такой вид урока можно характеризовать по следующим признакам:

- наличие основания для интеграции (проблема, теория, метод или объект изучения);

- интегрированный подход к отбору содержания образования: знаний, умений, ценностных ориентаций на основе разных форм постижения действительности (научное знание, философия, искусство, религиоведение, мифология);

- выбор адекватной содержанию формы проведения урока, обеспечивающей развитие разных сфер личности школьников и др.[3, с.21].

Особый интерес вызывают такие дисциплины, как математика и музыка, которые формируют одновременно две вершины общечеловеческой культуры, а

также две системы мышления. Математика связана со строгим логическим мышлением, упорядоченным и неограниченным пространством чисел. Музыка связана с воображением, фантазией, многогранным и многоцветным восприятием и звучанием жизни, с таинственным и также безграничным миром звуков. Музыка принимает многообразие, математика – единственность. Музыка действует на чувства, душу, математика – на разум [1] .

Однако не требуется особых усилий, чтобы обнаружить «математичность» музыки и «музыкальность» математики. Оказывается, и в математике и в музыке господствует идея числа и отношения. Нет такой области музыки, где числа не выступали бы конечным способом описания происходящего: в ладах есть определенное число ступеней, которые характеризуются определенными зависимостями и пропорциональными отношениями; ритм делит время на единицы и устанавливает между ними числовые связи; музыкальная форма основана на идее сходства и различия, тождества и контраста, которые восходят к понятиям множества, симметрии и формируют квазигеометрические музыкальные понятия.

К тому же следует подчеркнуть, что музыка носит процессуальный характер, а математике свойственно описывать самые разнообразные процессы в абстрактных категориях — категориях производности и непроизводности, и эта особенность является очередным свидетельством единства и взаимодополняемости музыки и математики [1].

Музыка приучает ребенка к ежедневному труду, воспитывает в нем терпение, силу воли и усидчивость, совершенствует эмоции, дает особое видение окружающего мира. Следовательно, занимаясь музыкой, человек, помимо прочего, развивает и тренирует свои математические способности.

В теории музыки (сольфеджио) длительности нот полностью соответствуют дробям в математике, любое музыкальное произведение делится на такты и сумма длительностей в такте равна музыкальному размеру. Музыкальные длительности правомерно рассматривать в качестве дробей с

разными знаменателями. Темы «Доли» и «Дроби» традиционно присутствуют во всех учебниках по математике для начальных классов [4]. Дробь в классической методической трактовке курса математики для начальных классов — это способ получения части объекта, при этом искомая часть необходимо удовлетворяет ряду специальных требований. Например, для ученика начальных классов фактически не имеет смысла символ $1/4$ сам по себе, так как непонятно, что именно разделено на 4 равные части. В то же время словосочетание « $1/4$ часть яблока» имеет смысл: из него ребенку ясно, что яблоко было разделено на 4 равные части и взята 1 часть.

Дети в четвертом классе начальной школы учатся складывать и вычитать дроби с одинаковыми знаменателями, однако, если перевести математический пример в музыкальный такт, то дети, занимающиеся музыкой, с легкостью называют итог без математических вычислений.

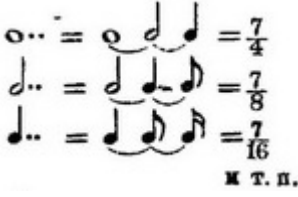
В таблице 1 представлены различные объекты математической и музыкальной интеграции в рамках начального обучения, связанные с понятиями доли и дроби.

Таблица 1

**Сходство и аналогии
математических и музыкальных понятий и знаков**

Математическое понятие	Математический знак, обозначение	Музыкальное понятие	Музыкальный знак, обозначение
Доли	1, $1/2$, $1/4$, $1/8$ и т.д.	Длительность и: нота, пауза или размер: целая, половинная четвертная,	

		восьмая, т.д.	
Дроби; в числителе везде цифра 3	$a + 1\backslash 2 = 3\backslash 2$ $a + 1\backslash 2 = 3\backslash 4$ $a + 1\backslash 2 = 3\backslash 8$	Нота с точкой Продление длительност и на 0,5	
Доли	$1\backslash 3$	Триоль: деление основной длительности на три части вместо двух	
	$1\backslash 5$	Квинтоль: деление основной длительности на пять частей вместо четырех	
	$1\backslash 6$	Секстоль деление основной длительности на шесть частей вместо четырех	
	$1\backslash 7$	Септоль деление основной длительности на семь частей вместо четырех	
	$1\backslash 8$	Дуоль: деление основной длительности с точкой на две части	

Дроби; в числителе везде цифра 7	$\frac{7}{4}$ $\frac{7}{8}$ $\frac{7}{16}$	вторая точка удлиняет ноту на половину длительности первой точки	
--	--	--	---

Данный подход был реализован под нашим научным руководством в рамках дипломного проекта «Педагогические возможности интеграции математического и музыкального содержания при изучении дробей учащимися 4 класса» (автор А.В.Мельникова), где была проиллюстрирована возможность более успешного формирования у учащихся начальных классов соответствующих знаний и умений как в математике, так и в музыке.

С другой стороны, в результате такого обучения дети приобретают значимый опыт использования одних и тех же знаний в различных областях, что способствует формированию у них целостной картины мира на основе метапредметных знаний.

Литература

1. Варга Б., Димень Ю., Лопариц Э. Язык, музыка, математика / Б. Варга; пер. с венг. – М.: Мир, 1981. – 248 с.
2. Кошкина И.В. Интеграция в начальной школе / И.В.Кошкина // Начальная школа. – 2003. – №10. – С.82.
3. Мельник Э.Л., Корожнева Л.А. Интегрированное обучение в начальной школе: теория и практика / Э.Л.Мельник, Л.А.Корожнева. – СПб.: КАРО, 2003. – 192с.
4. Федеральный стандарт начального общего образования [электронный ресурс]. – Режим доступа: www.standart.edu.ru

Б.В. Румянцев
г. Москва

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ ПО ИЗМЕРЕНИЮ ВЕЛИЧИН КАК ПРОПЕДЕВТИКА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И МЕТРОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В курсах физики и химии в средней школе изучается большое количество конкретных физических величин. Но физика и химия начинаются в 7 и 8 классах, а первоначальное знакомство с физическими величинами происходит в курсе математики, в том числе и в начальной школе. Несогласованность предметов и отсутствие общих подходов к изучению физических величин порождают проблемы, хорошо ощутимые учителями физики и химии.

Одной из таких проблем является то, что у учащихся не формируется понятие «физическая величина» как метрологическое понятие, общее и стандартизованное для всех естественных дисциплин. Это приводит к тому, что учащиеся в целом неправильно используют физические величины, ошибаются при записи, неверно вычисляют и так далее.

С нашей точки зрения формирование понятия «физическая величина» должно происходить на уроках математики, как первой естественнонаучной дисциплины изучаемой в школе, а так же в рамках уроков естествознания, поскольку физическая величина есть природное измеряемое свойство.

Так как «Метрология – это наука об измерениях, методах и средствах обеспечения их единства и способах достижения требуемой точности», то ведущим действием, структурирующим программу, будет измерение.

Надо сказать, что в ряде школьных курсов математики для начальной школы, особенно, основанных на теории поэтапного формирования умственных действий, измерения как действие лежит в основе введения числа и всей совокупности начальных математических понятий, то есть является пропедевтической ко всему курсу математики в школе [1]. Но тема «Мера» и действие «измерение» несёт и другую пропедевтическую нагрузку, на которую авторы соответствующих программ не обращали внимания. Это введение собственно метрологических понятий и действий.

Пропедевтический курс математики начинается с действия сравнения объектов и выделения их свойств как индивидуальных характеристик, позволяющих различать объекты между собой. При этом устанавливаются свойства общие для сравниваемых предметов, но количественно индивидуальные, которые к тому же возможно измерить. Так появляется понятие физическая величина.

Физическая величина — свойство физического объекта (физической системы, явления или процесса), общее в качественном отношении для многих физических объектов, но в количественном отношении индивидуальное для каждого из них.

Естественно, что любое свойство, в том числе и физическая величина, для отличия от других свойств должно иметь термин, который получил название наименование физической величины.

В пропедевтическом курсе математики для выделенных свойств используются названия конкретных физических величин: длина, ширина, высота, объём стакана и т. д. Но при этом можно и нужно говорить каждая физическая величина должна иметь унифицированное название.

Для употребления в ситуациях, где полный термин неудобен, нужно использовать символ физической величины.

Здесь же сравнивая объекты и выделяя различные свойства, мы вводим понятия о роде физической величины как её качественной определённости. И здесь возникают понятия об однородных и разнородных величинах.

Следующая группа математических понятий вводится на основе действия измерения: взаимно-однозначное соответствие, равно, больше, меньше. На этом основании в дальнейшем вводится понятие числа, систем счисления и так далее.

С точки зрения пропедевтики метрологических понятий, при сравнении одного и того же свойства двух объектов должно вводиться понятие размера физической величины как «количественной определённости физической

величины, присущей конкретному материальному объекту, системе, явлению или процессу».

Невозможность непосредственного сравнения двух объектов вызывает необходимость ввести меру как инструмент измерения и сравнения. Эта мера в математике становится числом единиц, а метрологически станет единицей физической величины, то есть «физической величиной фиксированного размера, которой условно присвоено числовое значение, равное 1, и применяемая для выражения однородных физических величин. Единица физической величины – это величина того же рода, что и сама физическая величина».

Введение меры как единицы требует введения нескольких понятий для описания: наименование, обозначение, размер единицы.

Полученный результат измерения объектов с помощью меры вводит понятие значение физической величины «это выражение размера физической величины в виде некоторого числа принятого для неё единиц». Причём полученное значение будет действительным, то есть экспериментально полученным. А реальное число составит числовое значение физической величины.

Однако свойства можно измерять не только мерками, но и отношением свойств двух объектов, тогда появляется понятие относительная величина, как отношение двух величин одного и того же рода.

Следующая группа понятий будет вводиться как результат общей договорённости. Если выбрать несколько физических величин и договориться о принципах её составления и выбрать единицы, то получится система единиц физических величин. Далее можно ввести понятие о СИ.

Таким образом, программу можно представить в виде действий и понятий.

Действие: выделение свойств объектов.

Вводимые понятия: физическая величина (ФВ), наименование ФВ (термин), буквенное обозначение ФВ (символ), однородные и разнородные ФВ.

Действие: измерение величины.

Действие: сравнение объектов по свойствам.

Вводимые понятия: размер ФВ.

Действие: выбор меры.

Вводимые понятия: единица измерения, наименование единицы, символ единицы ФВ.

Действие: процесс отмеривания.

Действие: фиксация результата измерения.

Вводимые понятия: значение ФВ, числовое значение ФВ.

Формирование действий и понятий предполагается осуществлять в виде ряда последовательных практических работ. Каждая работа направлена на формирование отдельного действия, которое в дальнейшем составит систему метрологических действий и понятий, которая будет использована при формировании конкретных физических величин, используемых в физике и химии.

Поскольку речь идёт о начальной школе, то для формирования метрологических понятий необходимо выбрать объекты и физические величины, соответствующие следующим требованиям. Объекты должны быть знакомы учащимся и легко доступны для работы в классе или дома. Физические величины должны быть так же известны учащимся, и легко измеримы простыми инструментами. Возможный перечень представлен в таблице.

Объект	Физическая величина	Конкретная физическая величина
Мебель	Длина, объём, площадь	Высота, ширина, глубина, площадь основания, объём
Ученик	Длина	Рост
Класс, кабинет	Счётное количество	Число учеников, стульев, столов

Сосуды	объём	Объём жидкости
Канцелярские принадлежности	Длина, масса, объём	
Смеси круп	Масса, счётное количество, массовая доля, количественная доля	Масса смеси, число крупинок, массовая доля круп в смеси
Урок, учебный день	время	Время урока, длина учебного дня
Учебник, книги	Масса, площадь, объём, счётное количество	Масса, площадь, объём книги, счётное количество страниц
Воздух в классе, вода в стакане, тело учащегося	Температура	Температура воздуха, температура воды, температура тела
воздух	объём	Объём воздуха.

Лабораторная работа 1.

Сравнение объектов. Выделение свойств.

Цель работы: научиться выделять различные свойства на основе сравнения объектов.

Вводимые понятия: физическая величина, наименование физической величины, буквенное обозначение физической величины, однородные и разнородные величины.

Оборудование. Предметы, находящиеся в классе, письменные принадлежности, часы, песочные часы, мерные стаканчики различного объёма, различные виды крупы, фасоль, горох, весы.

Лабораторная работа 2.

Цель работы: научиться давать определение свойству (физической величине).

Вводимое понятие: определение физической величины.

Лабораторная работа 3.

Цель работы: научиться сокращённой записи физической величины.

Вводимое понятие: буквенное обозначение или символ. Основной символ, дополнительный.

Лабораторная работа 4.

Цель работы: научиться измерять.

Вводимые понятия. Мера как единица измерения. Единица измерения.

Наименование. Символ. Значение физической величины, численное значение физической величины.

Лабораторная работа 5.

Цель работы: стандартизация мер (единиц). Создание эталона.

Вводимые понятия: наименование единицы, символ единицы, значение единицы.

Лабораторная работа 6.

Цель работы: применение единиц к объектам разного размера.

Вводимые понятия: кратные и дольные единицы.

Лабораторная работа 7.

Цель работы: измерение разных объектов — фиксация результатов измерения.

Вводимые понятия: размер физической величины, значение физической величины, числовое значение физической величины.

Лабораторная работа 8.

Цель работы: научиться приводить конкретные физические величины к основным.

Вводимое понятие: размерность физической величины.

Литература

1. Салмина Н.Г., Сохина В.П. Обучение математике в начальной школе (на основе экспериментальной программы) / под ред. П. Я. Гальперина. - М., Педагогика, 1975. - 84 с.

О.В. Ньюман
г. Петрозаводск

ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ В ПРЕДЕЛАХ 10

В процессе обучения в начальной школе необходимо формировать универсальные учебные действия, одним из которых является самоконтроль. Умение выполнять самоконтроль свидетельствует о сформированности у учащегося учебной деятельности. На практике контролирует и оценивает действия учащихся учитель. Он знает, что правильно и что неправильно, какие ошибки допущены, почему эта работа оценена на четыре, а эта - на пять. Для того чтобы учащиеся становились субъектами учебной деятельности, способными и умеющими учиться, необходимо самих учащихся вовлекать в процесс контроля и оценки собственной учебной деятельности. Такую работу следует начинать с первого класса.

Формирование и развитие действия самоконтроля должно осуществляться через содержание изучаемого предмета. Одна из важных тем при изучении математики в первом классе - усвоение вычислительных приемов сложения и вычитания натуральных чисел от 1 до 10 и выучивание соответствующих случаев. В данной статье покажем, как можно организовать работу по формированию самоконтроля у первоклассников при изучении сложения и вычитания в пределах 10.

Самоконтроль человека является сложным феноменом, отражающим и личностное качество, и признак критичности мышления, и компонент саморегуляции. В нашей статье мы будем говорить об учебном действии самоконтроля. Особенность этого учебного действия заключается в том, что оно выполняется на всех этапах учебной деятельности (в процессе целеполагания, при планировании, при осуществлении деятельности). Кроме этого, контроль и оценка – это специальный самостоятельный этап учебной деятельности. Учебное действие самоконтроля заключается в сравнении хода или результата деятельности с заданным эталоном. Об уровне владения самоконтролем можно судить по наличию у учащихся некоторых умений: сравнивать сделанное с образцом, когда эталон представлен по-разному; проверять промежуточный результат с эталоном; подчинять свои действия заданному комплексу требований (правилу) и др. [1]. Следовательно, для развития самоконтроля целесообразно формировать у учащихся данные умения.

В обучении надо формировать разные виды самоконтроля в зависимости от времени осуществления самоконтроля в процессе деятельности: предварительный, пооперационный, итоговый. Самый сложный – предварительный самоконтроль, он проявляется в процессе анализа и планирования деятельности, выполняется еще до осуществления деятельности. Пооперационный контроль проводится по ходу деятельности. Итоговый самоконтроль осуществляется после выполнения деятельности. Обучение самоконтролю необходимо начинать с итогового, постепенно прививая навык пооперационного и предварительного контроля.

Говоря о формировании самоконтроля, необходимо учитывать особенности развития самоконтроля в том или ином возрасте. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы об особенностях формирования самоконтроля в 1 классе [3].

- 1) У первоклассников можно развивать итоговый самоконтроль через формирование умений: сравнивать сделанное с образцом, разрабатывать

критерии нахождения ошибок и исправлять их, самостоятельно составлять эталоны для аналогичных заданий. Пооперационный контроль еще слишком труден для учеников 1 класса.

- 2) В 1 классе должен быть постоянный контроль учителя за тем, как дети выполняют требования самопроверки, так как у учащихся 1-2 классов, он не вошел еще в их учебную деятельность. Первоклассники прибегают к самоконтролю тогда, когда учитель ставит перед ними специальную задачу — проверить себя, поэтому важным является постоянный контроль учителя за тем, как дети выполняют его требование самопроверки.
- 3) Постепенно необходимо прививать учащимся не только навыки контроля при выполнении отдельных учебных задач, но и постепенно формировать у них умение контролировать успешность своей работы на уроке в целом или по отдельной теме.

Нами была проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература и выявлены следующие условия формирования самоконтроля у учащихся начальной школы:

1. Работа по формированию самоконтроля должна проводиться систематически и целенаправленно.
2. В процессе формирования самоконтроля необходимо использовать специальные задания (шифровки, цепочки, восстановление последовательности и т.д.).
3. Необходимо использовать различные формы организации работы, переходя от контроля другого к самоконтролю: фронтальное конструирование образца (выявление ошибкоопасных мест, прогнозирование результата, обсуждение критериев оценки), групповая, взаимопроверка, самопроверка.
4. Работа по формированию самоконтроля должна включать обучение оцениванию и самооценке.

Нами была организована работа по обучению самоконтролю в процессе изучения сложения и вычитания в пределах 10. Она состояла из нескольких этапов. Далее представим характеристику каждого этапа.

Цель I этапа: создание интереса к проверке. Особенностью этого этапа является то, что в этот период можно использовать фронтальную работу с учащимися и взаимопроверку. На данном этапе осуществляется только итоговый контроль. В этот период предлагались различные задания, которые требуют от детей самостоятельной проверки, но эти задания были в нестандартной игровой форме: шифровки, раскраски, математические цепочки, математическое лото. Ребята с большим удовольствием выполняют такие задания, им хочется расшифровать заколдованное слово, пройти по волшебной «дорожке» из примеров, раскрасить картинку такими цветами, как это подсказывали примеры. В начале I этапа начинается работа и по самооцениванию и взаимооцениванию. В нашем эксперименте мы использовали лист контроля В.Л. Корольковой [2]. После выполнения определённого задания учащиеся должны оценить трудность задания, оценить самого себя, далее в ходе взаимопроверки получить оценку товарища, и последней должна быть оценка учителя.

Цель II этапа: учить анализировать условия учебных заданий и развивать умения находить ошибки. На данном этапе включаются задания на нахождение ошибок, задания на предварительный контроль. Форма организации деятельности групповая с обсуждением и формулированием ответов. В этот период важно предлагать два вида заданий: связанные с анализом условия задания и связанные с нахождением ошибок. Приведем пример задания для формирования умения находить ошибки.

Пример 1. Найди примеры с ответом 5, их должно быть два, поставь возле этих примеров плюсики: $3+2$ $7+2$ $4+2$ $10-3$ $6-1$ $7-2$

Цель III этапа: развитие самоконтроля при выполнении вычислений. В результате работы на данном этапе формируются осознанные умения выполнять

сложение и вычитание в пределах 10. Под осознанностью в данном случае мы понимаем умения учащихся придумывать самостоятельно задания для проверки вычислений по данной теме, проверять их. На этом этапе самим ученикам предстояло стать учителями в полной мере: необходимо было разработать задание самостоятельно, выполнить и осуществить проверку также самостоятельно или с помощью товарищей, поставить себе оценку за проделанную работу. Например, по составлению заданий-цепочек работа строилась следующим образом. Первоначально коллективно обговаривались необходимые условия для составления «цепочек»: числа используются только в пределах 10, арифметические знаки «+», «-», первое и последнее числа в «цепочке» должны быть известны, количество действий и форма построения цепочки не обговаривалась. Первые цепочки ребята составляли в классе. Пока они были короткие, состояли из 3-4 действий, но это были самостоятельно составленные «цепочки». Далее учащиеся составляли «цепочки» дома» на отдельном листе, также требовалось придумать необычную форму построения «цепочки». Дети приносили самые необычные «цепочки», которые затем демонстрировались на уроке. Составленные «цепочки» решались в группах, в парах, самостоятельно. Ребятам очень нравилось обмениваться друг с другом своими «цепочками». После решения «цепочек» все вместе анализировали проделанную работу.

В данной статье мы показали, каким образом можно организовать работу по формированию самоконтроля у первоклассников при изучении сложения и вычитания в пределах 10. Надо отметить, что в 1 классе такая работа только начинается, ее успешность во многом зависит от заинтересованности педагога, от его стремления развивать оценочную самостоятельность учащихся.

Литература

1. Александрова Э.И. Особенности формирования навыков при обучении математике по системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова // Начальная школа.- 2005. - №3. - С.38-42.
2. Королькова В.Л. Дневник школьника как средство развития самоконтроля и самооценки у младших школьников // Начальная школа. – 2008 . - № 9. - С.10-12.
3. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М.: Знание, 1974.

А.А. Тадинен

п. Чална

Республика Карелия

ДЕФОРМИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В связи с изменением представлений о целях образования и способах их реализации сегодня наиболее перспективным путем признано формирование у школьников общеучебных умений и универсальных учебных действий (далее УУД), призванных помочь решить задачи обучения на современном этапе.

Одно из важнейших общеучебных умений — умение решать проблемы или задачи. Умение ставить и решать задачи является одним из основных показателей уровня развития учащихся, открывает им пути овладения новыми знаниями. В этой связи сегодня мало научить детей решать стандартные, типовые задачи.

Деформированные задачи, как частный случай нестандартных задач, позволяют проводить работу по овладению общими приемами решения задач и, следовательно, формировать общеучебные умения и УУД у младших школьников. Под деформированной задачей понимается задача, у которой

изменено внешнее выражение её содержания. С такими задачами (заданиями) дети встречаются и в других учебных дисциплинах: русский язык, окружающий мир и т.д. Мы придерживаемся определения деформированной математической задачи, данное М.В.Овчинниковой: «Под деформированной задачей следует понимать задачу, в которой вместо числовых данных или ключевых слов стоят «окошки» [1, с. 89]. Под ключевыми словами следует понимать свойства объекта или его связи с другими объектами. В «окошки» нужно вставить недостающие числовые данные, либо слова и решить полученную задачу.

Вводить деформированные упражнения в начальной школе предложил П. Эрдниев. Такие упражнения, включенные в учебники, построенные на идее УДЕ, показали исключительную эффективность: «Подобные задания вызывают поистине взрыв мыслительной активности по сравнению с обычными, недеформированными заданиями», при этом автор считает прием деформации вычислительных упражнений – «надежным ускорителем в постижении математических знаний» [2, с. 48]. Проведенные автором исследования доказали дидактическую целесообразность использования деформированных заданий с самых первых шагов обучения, как одного из важных средств развития логического и математического мышления учащихся.

В настоящее время в методической литературе методика использования деформированных задач описана недостаточно полно. В трудах методистов М. А.Бантовой, Н.Б.Истоминой, С.Е.Царевой, рассматривается применение деформированных задач на отдельных этапах работы над задачей, например, таких как подготовка к введению первой составной задачи. М.В.Овчинникова рассматривает более широкие возможности использования деформированных задач в начальном курсе математики: как самостоятельный объект изучения, как подготовительная работа к чему-либо (к введению составных задач и др.), для иллюстрации и закрепления свойств арифметических действий, как вид творческой работы над задачей, как задания для устного счета, в организации парной, групповой работы и т.д. Автор отмечает: «Анализ условия

деформированной задачи позволяет детям наиболее полно осмысливать связи в задачах, определение границ числа, которое можно подставить в «окошечко», или аргументация выбора соответствующего слова заставляет детей представлять реальную ситуацию, моделью которой является задача» [1, с. 89]. Но, к сожалению, ни методических рекомендаций, ни комплексов заданий, которые может использовать учитель в своей работе, авторами не предлагается.

В современных школьных учебниках деформированные задачи используются, но даже визуальное сравнение позволяет сделать вывод о том, что подобные задачи в школьных учебниках не правило, а исключение. Таким образом, проведенный анализ учебной литературы показывает, что далеко не все возможности использования деформированных задач представлены в современных учебниках математики для начальной школы и конкретных упражнений недостаточно.

В этой связи нами был разработан комплекс деформированных задач для четвертого класса начальной школы. В комплект входят задачи, которые деформированы по числовым данным, по ключевым словам, а также деформированные модели задач.

Рассмотрим пример задачи из разработанного комплекса:

Площадь большой почтовой марки $\square$ мм², а её длина 60 мм. $\square$ ширина этой марки меньше длины?

Для решения задачи необходимо подобрать числовые данные (площадь марки) и ключевые слова (соотношение длины и ширины марки).

При восстановлении текста задачи анализ содержания задачи становится более активным и быстрым, большая часть работы по анализу содержания задачи проходит в блочных, свернутых формах (законы УДЕ). Для того чтобы подобрать нужные данные, важно понять, о чем идет речь в задаче, установить смысловые, причинно-следственные связи, догадаться о наличии конкретной связи и проверить правильность предположения, необходимо рассуждать и делать выводы. В процессе работы над данной задачей вырабатываются навыки

сравнения и умения ставить наводящие вопросы, а также формируется понятие переменной величины. Примерные рассуждения ученика при работе над данной задачей: представляем почтовую марку – это четырехугольник; вспоминаем, как находится площадь четырехугольника, из условия задачи мы знаем длину, т.о. $S_{\text{марки}} = 60 \times \square$, следовательно, ширина равна $\frac{S_{\text{марки}}}{60}$. В вопросе задачи не хватает ключевых слов, выражающих отношение между длиной и шириной марки. Это может быть отношение «на сколько...» или «во сколько раз...», последнее подразумевает отношение кратности длины и ширины, что, в свою очередь, должно отразиться на числовом значении площади.

В зависимости от выбора отношения длины и ширины у учеников получатся разные задачи, причем каждый восстановит текст в соответствии со своими способностями, что создает, с одной стороны, возможности для дифференцированного подхода, а с другой возможность определения того, насколько дети понимают связи в задаче и владеют умением ее решать. Решения могут выглядеть следующим образом:

$$60 : \frac{S_{\text{марки}}}{60} \quad (\text{отношение «во сколько раз меньше»}) \quad \text{или} \quad 60 - \frac{S_{\text{марки}}}{60}$$

(отношение «на сколько меньше»)

В выражение подставляем подобранные данные и решаем задачу. Вот несколько вариантов данной задачи, восстановленной учениками:

Площадь большой почтовой марки 1800 мм^2 , а её длина 60 мм. Во сколько раз ширина этой марки меньше длины? (Ответ: в 2 раза.)

Площадь большой почтовой марки 2400 мм^2 , а её длина 60 мм. На сколько миллиметров ширина этой марки меньше длины? (Ответ: на 20 мм.)

Даже очень простой анализ процесса решения данной задачи убеждает нас в том, что деформированная задача требует значительных умственных напряжений со стороны учащихся и имеет массу преимуществ по сравнению с «обычной» задачей. Опыт показывает, что на решение деформированных задач

затрачивается значительно больше времени, чем на решение обычных задач. Это время расходуется не на автоматическое запоминание соответствующих образцов, а на продуктивное мышление (сопоставление, сравнение, анализ, выдвижение гипотез и т.д.). Деформированные задачи стимулируют мыслительный процесс, заставляют рассматривать условие задачи с разных точек зрения, вырабатывают диалектичность мышления. При работе над одной деформированной задачей удается составить и решить еще несколько задач, что является одним из приемов насыщения уроков задачами. Включение деформированных задач в курс математики начальной школы способствует формированию навыков контроля и самоконтроля младших школьников, на основе которых у учащихся в дальнейшем формируются критерии, позволяющие самостоятельно находить ошибки в решении заданий, к которым можно отнести следующие: соотнесение полученного результата с действительностью, с данными задачи и сравнение с первоначально ожидаемым результатом, проведение операций в обратном порядке, исследование ответа в предельных ситуациях, решение задачи другим способом и сверка результатов.

В результате такой работы возрастают объем усваиваемого материала и глубина его понимания, растут познавательная активность и творческая самостоятельность детей. Еще одно очень важное преимущество использования деформированных задач - возможность выбора при решении задачи вариантов ее оформления – это дает ученику определенную свободу, делает его спокойным, появляется возможность его успеха, появляется уверенность, что всегда можно найти выход из сложной ситуации. Это является этапом формирования социально адаптированной личности в условиях современной школы.

Разработанный нами комплекс деформированных заданий в настоящее время проходит апробацию с целью выявления его влияния на формирование УУД и общеучебных умений младших школьников.

Литература

1. Овчинникова М.В. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах (общие вопросы): учебно-методическое пособие для студентов специальностей «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» – К.: Пед.пресса, 2001. – 128 с.
2. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц на уроках математики в 1-2 классах: кн. для учителя: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1992. – 272с.

Л.В. Дмитриева

г. Петрозаводск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ СХЕМ ПРИ ОБОБЩЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Перемены в жизни современной школы требуют от учителя умения придать учебно-воспитательному процессу развивающий характер, активизировать познавательную деятельность учащихся. Развивать у детей умения наблюдать, сравнивать, анализировать рассматриваемые объекты, рассуждать, обосновывать выводы можно в процессе обучения геометрическому материалу [1]. Особую важность приобретает организация обобщающего повторения геометрических знаний на заключительном этапе обучения в начальной школе.

Знакомство с геометрическими понятиями в начальном курсе математики построено по «спиральному» принципу, то есть дается определенная база знаний в соответствии с возрастными особенностями учащихся, которая в последующие годы обучения углубляется и расширяется, выходя на более высокий уровень. Процесс знакомства с новым материалом построен таким образом, что, не повторяя ранее изученного материала, трудно понять новое. Поэтому

повторение становится необходимостью. Непрерывное и систематическое изучение младшими школьниками геометрического материала обеспечивает овладение кругом основных геометрических представлений и навыков, развитие умственной деятельности.

Умение обобщать является решающим звеном в умственной деятельности учащихся, так как обеспечивает самостоятельное решение новых для них проблем, глубокого, высокого уровня усвоение знаний, быстрый темп овладения ими, широту их переноса в относительно новые условия, то есть успешность выполнения учебной деятельности.

Однако проблема обобщения знаний до последнего времени не занимала центрального места в обучении, а являлась только элементом заключительного повторения в конце учебного года и в выпускных классах. Знания учащихся представляют собой «мозаичную картину», интеграция этих знаний, формирование мировоззрения носит стихийно-эмпирический характер. Такое положение объясняется слишком узким пониманием целей обобщения знаний, что мешает включать его во все этапы обучения.

Отсутствие технологии формирования приема обобщения у младших школьников отрицательно сказывается на школьной практике: учителя испытывают затруднения в организации процесса обобщения знаний, у учеников наблюдается низкий уровень сформированности умения обобщать знания, перегрузка памяти, отрицательное отношение к учению.

Возникает противоречие между необходимостью организации обобщения знаний у младших школьников и отсутствием технологии формирования приема обобщения в методике.

Геометрический материал в учебниках начальной школы представлен разрозненно, на его изучение отводится мало времени. В результате задачи геометрической пропедевтики в начальной школе не реализуются на должном уровне [3]. Важную роль при обобщении геометрических понятий на уроках

математики может сыграть составление учащимися под руководством учителя и последующее использование опорных схем.

Поэтому возникла необходимость в проведении исследования, целью которого является создание и апробация комплекса занятий, направленных на обобщение геометрических понятий с использованием опорных схем в процессе обучения математике в начальной школе.

Опорные схемы – это выводы, которые рождаются на глазах учеников в момент объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка. Цель опорных схем – выделение главного, существенного в изучаемых объектах и предметах. В математике понятие «опорные конспекты» связано с именами Виктора Федоровича Шаталова и Софьи Николаевны Лысенковой.

На уроках должна быть организована особая деятельность, благодаря которой происходит усвоение знаний, но не как отдельных готовых фактов, а как процесса их получения. Организовать такую деятельность помогают опорные схемы. Очень важное условие в работе со схемами – то, что они должны постоянно подключаться к работе на уроке, а не висеть как плакаты. Только тогда они помогут учителю лучше учить, а детям легче учиться.

Схемы-опоры помогают установлению обратной связи, доброго делового контакта на уроке. Когда ученик отвечает на вопрос учителя, пользуясь схемой, снимаются скованность, страх ошибки. Схема становится алгоритмом рассуждения, а все внимание направлено не на запоминание или воспроизведение заученного, а на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей. Опорная схема подкрепляет словесную форму изложения материала наглядно-образным его видением.

Работа со схемами может быть организована различными способами:

- 1) опорная схема составляется учителем на доске в ходе объяснения нового материала;

- 2) учащиеся совместно с учителем строят схему на доске на этапе обобщения;
- 3) школьники составляют схему в группах после объяснения педагогом нового материала;
- 4) ученики самостоятельно строят схемы на этапе контроля знаний.

Процесс создания схемы должен быть организован в тесном сотрудничестве учителя с учащимися; полезно использовать проблемную ситуацию, решение которой подразумевает не только формирование знаний, умений, навыков, но и развитие, в том числе творческое. Только в таком случае схема будет являться эффективным средством обучения [2].

Опишем опыт организации обобщающего повторения геометрического материала с использованием опорных схем в 4 классе.

Занятия проводились по 10–15 минут на уроках математики. Заранее был выделен перечень тем, по которым составлялись опорные схемы: *основные геометрические понятия (точка, прямая), линии, окружность и круг, многоугольники, геометрические величины.*

На каждом занятии ребята составляли и дополняли опорные схемы по каждой теме на альбомных листах. В завершении опытно-экспериментальной работы эти схемы были объединены в итоговую опорную схему «Геометрические понятия и величины».

Опишем фрагмент урока повторения по теме «*Линии*» (программа 1–4 М. И. Моро) и продемонстрируем опорную схему, которая в итоге получилась (рис. 1).

– Возьмём листок бумаги и булавку (или шило). Проколем листок. Что получилось? (Точка). Можем ли мы заполнить листок бумаги точками? (Да). Проставим ещё несколько точек и соединим их слева направо. Что получим? (Линию).

– Согнем лист бумаги. Чем будет являться сгиб? (Линией). Как она называется? (Прямая). Давайте на доске изобразим траекторию полета самолета.

– У меня в руках веревка. Я расположу ее в виде «змейки». Что получится? (Кривая линия). Изобразим на доске падение листа с дерева.

– А теперь поработаем в парах. Выложите на столе с помощью ручек и карандашей любую заглавную букву русского алфавита. Какую линию получили? (Ломаную линию). Изобразим её на доске и в тетради.

Постепенно на доске появились различные виды линий.

– Давайте вспомним, что является основой при письме в русском языке. (Буква). А в математике? (Число).

– Как вы думаете, что является основой основ в геометрии. (Точка). Все предметы состоят из множества точек близко или далеко расположенных друг от друга. Линии также состоят из множества точек. Какие же линии бывают? (Прямые, кривые, ломаные).

Далее ученики составляют опорную схему по данным понятиям на индивидуальных карточках (рис. 1). На следующем занятии дети выполняют задания, используя получившуюся схему, например:

- расскажите о видах геометрических линий,
- сравните прямую и ломаную линии, чем они похожи и чем отличаются,
- поставьте на прямой одну (две) точки и опишите полученный рисунок и т.п.

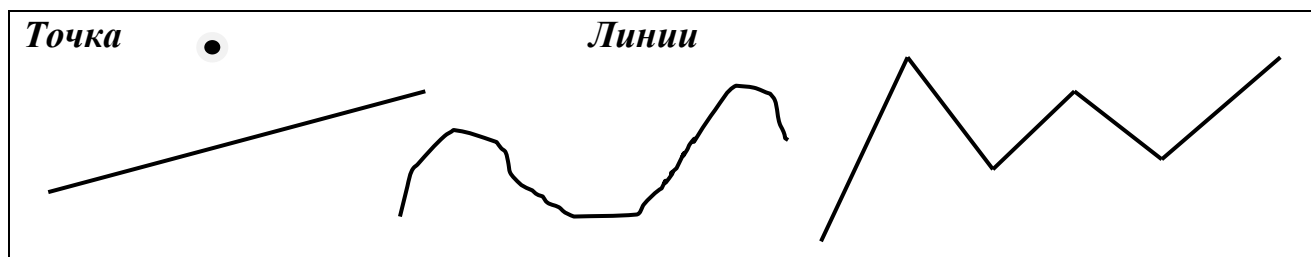


Рис.1. Фрагмент опорного конспекта «Геометрические понятия и величины»

До и после проведения всех занятий учащимся была предложена тестовая работа. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что специальная организация учебного процесса, а именно составление учащимися и последующее использование на уроках опорных схем при обобщении геометрических понятий способствуют развитию у младших школьников

умения обобщать. Кроме того, подробное обоснование учеником своих действий при построении схемы способствует развитию умения рассуждать, учит последовательно и аргументировано излагать свои мысли.

Литература

1. Липатникова И. Г. Роль устных упражнений на уроках математики / И. Г. Липатникова // Начальная школа. – 1998. – № 2. – С. 34–38.
2. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. – М.: Педагогика, 1985. – 175 с.
3. Буншафт Е. Н. Обобщение геометрических знаний у учащихся начальной школы в контексте технологического подхода к обучению:[электронный ресурс] / Е.Н. Буншафт. – Электрон.ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/bunschaft.html>

Н.И.Давыденко, Т.М. Иванова
п. Пушной
Республика Карелия

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ КСО

В последнее десятилетие в образовании все больше внимания уделяется проблеме развивающего обучения. Развитие обучающихся во многом зависит от той деятельности, которую они выполняют в процессе обучения [1].

Для того чтобы обучение было развивающим, учителя начальной малокомплектной школы применяют в практике такие формы работы, как сотрудничество, взаимопомощь и взаимопроверку, а также совместную работу учащихся при изучении разных учебных предметов. Такая организация занятий

носит название коллективный способ обучения. КСО – это обучение в динамических парах, когда каждый учит каждого [2].

Коллективный способ обучения делает урок более интересным, живым, воспитывает у учащихся сознательное отношение к учебному труду, активизирует мыслительную деятельность, развивают коммуникативные способности, дает возможность многократно повторять материал, помогает учителю объяснять и постоянно контролировать знания, умения и навыки, особенно у учащихся малокомплектной начальной школы.

Освоение коллективной формы работы учащимися проходит с 1-го класса. Сначала обучающиеся учатся работать в парах постоянного, а затем сменного состава. Для организации работы в паре предлагаются карточки следующего содержания:

Карточка № 1. Работа в паре.

1. Образуйте пару. Поприветствуйте друг друга.
2. Назовите компоненты сложения и вычитания.
3. Игра «Найди вазу». Проведите стрелки от цветка, на котором записано числовое выражение, к вазе, с ответами 12, 13, 14.
4. Поблагодарите друг друга за работу.

Карточка № 2. Работа в паре.

1. Образуйте пару.
2. Возьмите карточки с условиями задачи и вопросами.
3. Выберите к условию задачи нужный вопрос.
4. Прочитайте задачу по цепочке.
5. Обменяйтесь карточками с другой парой.
6. В конце работы в паре сделайте вывод о том, из каких частей состоит задача.

Карточка № 3. Работа в паре. Взаимодиктант.

1. Образуйте пару.

2. Дима диктует первый. Он - «учитель», Люда делает записи. Она - «ученица».

- Первое слагаемое 6, второе слагаемое 4. Найдите сумму.
- Уменьшаемое 7, вычитаемое 4. Чему равна разность?
- Найдите сумму чисел 8 и 0.

3. Поменяйте роли. Люда – «учитель» диктует эти же предложения. Дима – «ученик», он записывает выражения и находит ответ.

4. Выполните взаимопроверку.

5. Поблагодарите друг друга.

В дальнейшем в содержании карточки упускаются первый и последний пункт, так как сформирован навык организации работы в паре.

Такая работа приучает детей внимательно слушать ответ напарника (ведь ребенок выступает здесь как учитель), постоянно готовиться к ответу. Кроме того, ученик получает возможность ещё раз проверить и закрепить свои знания, пока слушает соседа. Учится говорить, отвечать, доказывать товарищу какое-то положение. Ребенок может делать на этом уроке или в этот момент урока то, что в другое время не разрешается – свободно общаться с товарищем, передвигаться по классу. Ему очень нравится такая работа. Он говорит, но это деловой разговор. Дети ограничены временем, поэтому стараются не отвлекаться, чтобы не отстать от других пар. Интересно, что, опрашивая друг друга, дети - «учителя» оказываются более требовательными, нежели учителя. Эта работа учит их сочувствовать тем, кто с трудом справляется с заданием или не справляется совсем. Они стараются объяснить непонятное напарнику, просят повторить изучаемый материал несколько раз.

Однако следует признать, что обучение в парах и в малых группах взаимосвязано друг с другом, так как в обеих формах происходит общее развитие личности ребенка, учащиеся сотрудничают друг с другом, самостоятельно ставят задачи, планируют действия, отыскивают новые объективные способы в различных вариантах. Существенным фактором

развития в учебной деятельности младших школьников является взаимодействие самих детей.

КСО раскрывает индивидуальные особенности каждого ребенка, обеспечивает развитие индивидуальных свойств личности [2].

Использование коллективной формы организации на уроках дает возможность продвигаться каждому ученику в индивидуальном темпе, способствует проявлению и развитию способностей каждого ребенка. Все это еще раз подтверждает тесную взаимосвязь развивающего обучения с коллективной формой организации учебно-воспитательного процесса.

При организации коллективной работы учителя разрабатывают карточки с заданиями, а также специальные задания для обучения детей новому для них виду сотрудничества. Эффективно учит организации коллективной работы в группе. Группы формируются за счет определенной расстановки мебели (хотя это необязательно). Группы по содержанию возникают уже позже. Пока группа – это механизм поддержки.

Задание по организации групп: игра «Повтори! Дополни! Отличись!»

Содержанием ее является анализ признаков предъявленных предметов, замена одного или всех признаков или их дублирование. Если ведущий поднимает фигуру и говорит: «Повтори!», все должны поднять такую же фигуру; если ведущий говорит: «Дополни!», надо поднять фигуру, отличающуюся каким-то одним признаком. На команду «Отличись» – надо показать фигуру, полностью отличающуюся от заданной (в ответ на показ маленького зеленого круга надо показать фигуру не маленькую, не зеленую и не круглую) [2].

Для работы в группе используем различные карточки.

Карточка №1.

1. Образуйте группу.
2. Сегодня Алёша – «спикер». Распределяет задания и контролирует выполнение.

3. Игра «В лесной школе».

- (__ имя __) читает загадки.
- (__ имя __) печатает отгадки.
- (__ имя __) задаёт примеры от этого героя.

4. Вместе находим ответ и приклеиваем на альбомный лист.

5. Проверьте готовую работу, отчитайтесь о выполнении всем членам группы.

6. Не забудьте поблагодарить друг друга.

Карточка № 2. Работа в группе.

Рекомендации:

- Работайте дружно.
- Говорите шёпотом.
- Передвигайтесь тихо.

Предлагаем группе математическую игру «Не ошибись!».

1. Найдите каждому числовому выражению его значение. Из первого конверта выбираем карточку с примером, а из второго конверта – соответствующий ответ.

2. Проверьте всю работу и поблагодарите друг друга.

Карточка № 3. Работа в группе.

1. Организуйте группу.
2. Вспомните названия компонентов действий (+ - * :).
3. Разложите карточки с названием компонента по группам.
4. Проверьте.
5. Как найти неизвестный множитель (или, неизвестный делитель, и т.д.)?
6. Диктуйте участникам группы и запишите сами: $2 * x = 6$.
7. Слушайте нового ведущего и делайте записи в тетради.
8. Поблагодарите участников группы.

При сформированности навыка работы в малой группе записи в карточке организационного момента не прописываются.

Сотрудничая друг с другом, дети осваивают задания гораздо эффективнее, чем сотрудничая со взрослым. Благодаря групповой работе все учащиеся в течение одного урока могут прокомментировать выполненное ими задание, быстрее освоить алгоритм. Кроме того, ребята, выполняя свою часть работы, чувствуют ответственность не только за себя, но и за своего соседа.

Коллективный способ обучения помогает соединить обучение, воспитание и развитие в единый процесс, в котором решаются такие задачи, которые сейчас волнуют учителей: как можно учить детей без принуждения, как развить у них достаточный интерес к знаниям, потребность в их самостоятельном поиске, как сделать учение радостным. Качественнее происходит общее развитие личности: формируется познавательная самостоятельность, воля, внимание, наблюдательность, различные виды памяти, воображение.

Из опыта работы можно сделать вывод, что коллективная форма обучения более эффективна при работе в системе развивающего обучения.

Литература

1. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.
2. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся.- Рязань, 1977. – 100с.

Н.Е. Самсонова
г. Петрозаводск

ПИСЬМО КАК ОРГАНИЗОВАННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

В психолого-педагогической литературе можно встретить такие словосочетания: «обучение письму», «формирование навыка письма», «овладение навыком письма», «обучение письменной речи». Между тем, по отношению к теме родного языка сочетание слов «обучение устной речи» не используется. Действительно, устной речью ребенок овладевает в общении, в своей ежедневной практике задолго до того, как приходит в школу. И постулат - знания являются основой умений и навыков - при овладении устной речью не работает. Между тем, учителя убеждены, что письменной речи можно и нужно обучать. Мы, преподаватели вузов, читая рефераты или сочинения студентов, в которых нарушены нормы письменной речи, тоже полагаем, что их не научили «выражать свои мысли в письменной форме». Последние годы, в связи с введением ЕГЭ, этой проблемой – обучить выпускников писать сочинения-рассуждения – практически занялись учителя старших классов школ. Но пока члены экспертных комиссий, проверяющие творческую часть выпускных работ по русскому языку, встречаются в основном либо с беспомощным «потокм сознания» авторов сочинений, либо с «выученными» шаблонными высказываниями, больше похожими на пункты анкеты, а не сочинения.

Согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, у слова «письмо» четыре основных значения: написанный текст, посылаемый для сообщения чего-либо; умение писать; система графических знаков; манера художественного изображения [1, с.447]. И если относительно трех последних значений ясно, что письму необходимо учиться, точнее, овладевать им, то относительно первого значения («письмо как текст, послание»), нам видится, все гораздо сложнее.

Еще в 1935 году, в работе «Умственное развитие детей в процессе обучения» Л.С. Выготский сформулировал следующую задачу: «Нужно...привести ребенка к внутреннему пониманию письма, нужно сделать, чтобы письмо было не обучением, а организованным развитием ребенка» [2, с.142]. Л.С.Выготский рассматривает письмо как сложнейшую культурную

деятельность. Ученый обратил внимание на то, что овладевая письмом как умением фиксировать речь, ребенок встречается с тем, что письмо - особая система символов и знаков, представляющая собой символизм второй степени (письменное слово – символ устного слова, а то, в свою очередь, символ представления, предмета). Взрослый человек, однако, пользуется письмом как символизмом первой степени, минуя устную речь. Именно в том, чтобы «письменная речь из символизма второго порядка становилась вновь символизмом первого порядка», видит Л.С.Выготский задачу овладения письменной речью [2, с.116], выдвигая требование «жизненного письма»[2, с.139].

Что же такое «жизненное письмо»? В одной из западных концепций рассматривается шесть видов письменной речи, к которым человек прибегает в следующих целях: 1) чтобы обдумать что-либо или поделиться с кем-нибудь личным опытом (Personal Writing); 2) чтобы поделиться информацией об известных людях, местах, событиях (Subject Writing); 3) для творчества (Creative Writing); 4) для рефлексии (Reflective Writing); 5) для обучения (Academic Writing); 6) для деловой переписки (Business Writing) [3, с.2]. Каждому из разных видов письма соответствуют определенные жанры, имеющие свои закономерности. В школе, в лучшем случае, ученик знакомится со стилистическими различиями разных жанров, но практически он осваивает эти жанры «самостоятельно», в своей ежедневной практике.

Видимо, жизненное письмо – это не перевод в графемы устной речи, а особый код, способ оформления чувств и размышлений человека. Между тем, прямого соответствия между тем, что мы чувствуем, думаем, знаем и тем, что пишем, - нет и быть не может. Это связано, прежде всего, с феноменом, который физиологами назван «принципом воронки». Суть его в том, что количество поступающих в кору головного мозга сигналов превосходит физическую возможность их словесного выражения. Иначе говоря, мы воспринимаем гораздо больше, чем можем рассказать. Автор работы «О физиологии

эмоционально-эстетических процессов» Л.О. Саломян приводит такой пример: «Все нюансы ощущений не могут быть выражены протокольной характеристикой пейзажа, лично вами воспринятого. Это принципиально неосуществимо» [4, с. 227]. И более всего страдает художественная речь.

Таким образом, обучать (а точнее, создавать условия для практического постижения) нужно не особенностям письменной речи, а самому «переводу» одного вида информации (наши впечатления) в другой – письменный текст. Создать полноценное письменное высказывание – нелегкая задача. Так, психологи В.Я.Ляудис и И.П. Негурэ отметили, что для этого необходимо выполнить не две операции «отбора слов», как в устной речи, а шесть [2]. Следует сказать, что в конце 20 века благодаря возможностям новых информационных технологий произошла активизация (увы, не ренессанс!) письменной формы речи, и мы наблюдаем сейчас полное смешение жанров. Так, например, такая форма рефлексивного письма, как дневник, превратившись в блоги, потеряла свое важнейшее качество – интимность. Само понятие «автор» стало формальным. И если раньше лишь иронически того, кто написал записку, называли «автором послания», то сегодня можно услышать, как телеведущие называют «авторами СМС» даже тех, кто прислал одно слово на шоу.

В опыте начальной школы есть множество эффективных методик развития «авторской позиции» ребенка. Так, в программах «Литература как предмет эстетического цикла» (авторы Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская) и «Начальное литературное образование» (автор В. А. Левин) предлагаются весьма эффективные приемы развития мастерства письменной речи. Интереснейшая система обучения письму через письменное самовыражение описана в работах А.М. Лобка, который считает, что при "сознательном" обучении языку лингвистические способности ребенка просто подавляются. По его мнению, при традиционных подходах ребенок - "Гениальный лингвист" - в

течение нескольких лет превращается в полнейшую лингвистическую заурядность [5, с.50].

На наш взгляд, одной из наиболее эффективных технологий является «Мастерская творческого письма». Эта форма проведения занятий хорошо описана в современной педагогической литературе, но нам хотелось бы отметить еще две ее удивительные особенности. Так, в самой структуре мастерской творческого письма заложены многие закономерности художественного текста. Например, алгоритм мастерской включает в себя такие композиционные элементы, как: индукция (экспозиция), работа с материалом (развитие действия), социализация (завязка), разрыв (конфликт, кульминация), афиширование (развязка), рефлексия (эпилог). Регулярное участие в мастерских позволяет ребенку набраться «интуитивного опыта» в освоении композиции текста. Вторая очень важная особенность педагогической технологии «мастерская творческого письма» в том, что от участника требуется включение всех его потенциалов: преобразовательного, познавательного, ценностно-ориентационного, коммуникативного и художественного (классификация М.С.Кагана). При систематической организации мастерских мы наблюдали «накопительный эффект»: наступает момент, когда каждый проявляет себя как автор, способный к полноценной художественной деятельности.

Опытный ведущий мастерских французский педагог и поэт Мишель Дюкон писал в конце прошлого века: «Со времен появления письменности написанное является особой формой выражения идей, фиксированием того, что происходило, происходит или будет происходить. Однако долгое время существовало разделение на тех, кто пишет (писатели, поэты, ученые и т.п.), и читателей, публику. Теперь историю творит огромное количество людей, чья мысль получает отражение в письменной форме. И вместе с тем появляется новое понятие — социализация: написанная мысль подвергается взаимному прочтению. Новая социальная связь, каковой является записанная и

прочитанная мысль, ломает иерархические перегородки в умении и возможности творить» [6, с. 21-22].

Л.С. Выготский утверждал, что мысль совершенствуется в слове, а не выражает готовое содержание. Помогая детям находить письменные формы для самовыражения, мы безусловно обогащаем содержание их внутреннего мира. И в этом смысле мастерская творческого письма - уникальная форма, поскольку она призвана обучить человека опираться на собственный опыт, шлифовать в общении свои идеи и претворять их в доступное другим людям суждение.

Литература

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Русский язык, 1984.
2. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психофизиологические основы формирования письменной речи у младших школьников. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.
3. Веретенникова.А.Е. Пути совершенствования письменной речи // Полемика, вып.6.
4. Саломян Л. О физиологии эмоционально-эстетических процессов // Психология художественного творчества: хрестоматия. - Минск: Харвест, 2003.
5. Лобок А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи // Вопросы психологии.- 1996.- № 6.
6. Педагогические мастерские: Франция – Россия / под ред. Э.С. Соколовой. - М.: Новая школа, 1997.

С. Ю. Карпук
г. Лодейное Поле,
Ленинградская обл.

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время информационно-вербальная модель образования устарела. Даже самому изощренному уму, вооруженному уникальной памятью, уже недоступны для освоения те массивы информации, которые накоплены в науке и искусстве, составляющих содержательную основу современной системы образования. Большая часть знаний в этих сферах находится в состоянии, далеком от систематизации, упорядочения: они избыточны, в них много повторений, дублирования, такого изложения одного и того же материала в различных терминологических системах, когда новые интерпретации не приносят ничего существенного в его понимание.

Вместо развития целостного миропонимания, мироощущения появляется эклектичность, фрагментарность, отрывочность знаний в той или иной парадигме, в том или ином наборе сведений о мире, изложенных на различных языках познания. Это создает почву для развития тенденциозности, односторонности, что, в конце концов, ведет к обострению социокультурных проблем.

Ситуации «информационного хаоса», «когнитивного диссонанса», которые сопровождают развитие современного общества, являются данностью для образования, внешними условиями, в которые так или иначе попадают все: и те, кто учит, и те, кто учится [5, с.221].

Проблема соотношения обучения и развития - вечная проблема образования. Согласно Л.С.Выготскому, существует единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. "...Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические

зависимости, которые нельзя охватить единой, наперёд данной, априорной, умозрительной формулой" [1, с.390].

Выявление общих идей, принципов, закономерностей, их дальнейшее применение в познании и практической деятельности обеспечивает развитие творческой личности ученика. Г. Д. Кириллова отмечает: «Обеспечивая понимание учащимися закономерностей природы и общества, системные знания влияют на формирование мировоззрения, становятся связующим звеном личности с окружающим миром, действенным средством в преобразовании действительности... процесс формирования системных обобщенных знаний определяет особенности обучения как целостной системы и уровень достигаемых ею образовательных, развивающих и воспитательных результатов» [4, с.20].

Ряд отечественных ученых (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) сформулировали принципы, следуя которым обучение можно сделать развивающим: учебный процесс должен вызвать личную заинтересованность ученика в усвоении материала и данного вида деятельности; при разработке содержания занятий нужно проектировать учебный процесс так, чтобы ученик решал задачи и проблемы, опираясь на зону своего актуального развития, а выполнение работы переводило бы его в зону ближайшего развития (потенциальных возможностей, перспектив); для эффективного развития учеников важно предусмотреть для каждого из них «ситуацию успеха», важно предусмотреть цепочку мер, которые позволяют перевести знания «извне» в знания «вовнутрь» и др.

На основании выше изложенного мы предлагаем использовать в обучении арсенал когнитивной (познавательной) метафоры. Если метафора раньше выводилась за рамки познавательной функции языка, то теперь она стала неотъемлемой частью исследования в области реконструкции познавательного процесса человеческого мышления. Метафоры структурируют наше мышление и наши действия, побуждают и пробуждают

сознательные навыки и закрепляют навыки организационные, помогающие сосредоточению и самореализации в урочное и неурочное время [3, с.62 -72].

Метафора обладает такими свойствами как системность, открытость, ассоциативность, символичность, образность, способность удивлять, порождать новые смыслы и т.д. Метафора создает пространство внутри себя и вовне, выступая в процессе развития в качестве важного *элемента* в создании системы языковой картины мира. В развивающем обучении мы рассматриваем метафору как единицу, «клеточку», с помощью которой можно обнаружить развитие системы, механизмы и тенденции развивающегося целого.

Наряду с понятиями «социокультурное пространство», «образовательное пространство», «семантическое пространство», «смысловое пространство», «художественное пространство» и др., мы видим необходимость введения в образовательный процесс понятия «метафорическое пространство» (МП).

Метафорическое пространство – это упорядоченная совокупность концептуальных (смысловых) структур, благодаря которым осуществляется познание сложных и неочевидных социокультурных феноменов посредством изучения понятных для обучаемых вещей, событий, процессов, ситуаций, сценариев.

Как и метафора, Метафорическое Пространство имеет такие свойства, как системность, ассоциативность, символичность, образность и т.д. Ему присущи также следующие характеристики: протяженность, плотность, многомерность, неограниченность и другие.

В свое время С.И. Гессен, утверждая, что цели образования определяются целями жизни современного культурного сообщества, в то же время подчеркивал, что виды образования формируются на основе отдельных ценностей культуры [2, с.35-36].

Искусство слова - это особенная организация художественного времени и пространства. На базе когнитивного аппарата метафоры учащимся предоставляется возможность вербализировать феномены внешнего и внутреннего мира человека. Работа с метафорой предполагает 4 этапа: ассоциативно–интуитивный (создание словарного портрета метафоры; словарный (создание метафорического портрета текста); контекстуально–метафорический (создание словесного портрета метафоры в межкультурном диалоге; когнитивный (собственно постижение «смысла»). В результате появляются предпосылки для расширения М.П., что в свою очередь ведет к актуализации процесса развития.

Так при изучении романа Гончарова «Обломов» в 10 классе создание М. П. начинается с ассоциаций, связанных с именем главного героя, предлагается подобрать знаковое, символическое соответствие ему (через рисунок, схему, звук...). Как правило, учащиеся почти все отмечают номинативную функцию метафоры. Затем, при обращении к портретной характеристике героя, предлагается проанализировать метафорическое сравнение «мысль, подобно вольной птице, порхала... пропадала...». Учащиеся, используя ассоциативные ряды, возникающие в поле действия метафоры, приходят к созданию ее словарного портрета, выделяя при этом черты, присущие главному герою: вольность, широту, простор, кажущуюся независимость, («частая смена мыслей - семь пятниц на неделе...», «похож на птицу, улетающую в небо...», «слишком мысль его мимолетна и беспечна...» и др.). Найденные метафоры свидетельствуют о внимательном, вдумчивом прочтении романа учащимися, о понимании метафор. Благодаря совместной деятельности над осознанием метафор на уроке создается Метафорическое Пространство. На заключительном уроке по роману предлагается проанализировать метафору *«Ветви сирени, посаженные дружеской рукой, дремлют над могилой, да безмятежно пахнет полынь. Кажется, сам ангел тишины охраняет сон его»*. Результаты настораживают: только 3 чел.(11,54%) показывают высокий уровень (в

частности, те учащиеся, кто занимался выписыванием метафор из текста), среднему уровню соответствуют работы 11 чел.(42,8%), низкий уровень показали -9 чел.(34,6%). Это связано с недостаточным погружением в пространство метафоры (многое зависит от способности мыслить метафорически, неумением вовремя сосредоточиться, сконцентрироваться, поверхностным прочтением произведения или незнанием текста, нехваткой времени - на работу давалось 7 минут, и другими причинами). Однако нельзя не отметить яркие, выразительные ответы учащихся высокого и среднего уровня понимания метафор. Они свидетельствовали о самостоятельности, стремлении выразить индивидуальность, сделать глубокие обобщения, выходящие за рамки предметной области.

Работа в системе погружения в М.П. художественного текста позволяет не только выйти к проблемам конструирования смысла, но и творчески подойти к явлениям различных предметных областей, в целом - способствовать развитию познавательных способностей личности. Включение учащихся в процесс формирования системных обобщенных знаний и способов деятельности при создании Метафорического Пространства, несомненно, творческий, саморазвивающийся процесс.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В.Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995.
3. Карпук С.Ю. Смыслоконструктивная роль метафоры в гуманистической педагогике // Электронная культура: трансляция в социокультурной и образовательной среде / под ред. А.Ю. Алексеева, С.Ю. Карпук - М.: МГУКИ,2009.
4. Кириллова Г. Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: учебное пособие. – СПб.: Образование, 1996.

5. Кудряшова Т. Б. Онтология языков познания. Ч.2. – Иваново: ОАО «Изд-во «Иваново», 2005.

Т. Г. Захарова
г. Орел

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из компонентов психологической готовности к школьному обучению является интеллектуальная готовность ребёнка, в составе которой особое место занимает речевая готовность ребёнка к школе.

Проблема речевого развития младшего школьника всегда была одной из самых актуальных в контексте проблем обучения. Успешное решение задач развития личности ребёнка невозможно без уделения должного внимания развития его речи. На важность данного направления указывали такие выдающиеся психологи и педагоги, как С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, В.А.Крутецкий и многие другие. По данным статистики, 30-40 % детей приходят в первый класс массовой школы не готовыми к обучению, то есть с недостаточно сформированными компонентами психологической готовности. Снижение уровня речевого развития не может не отразиться на успеваемости детей и на процессе обучения в целом. Хорошо развитая речь является показателем хорошо развитых высших психологических функций, и в первую очередь мышления.

Связанная с сознанием в целом, речь человека включается в определённые взаимоотношения со всеми психическими процессами: словесно-логическим мышлением, целенаправленным восприятием, произвольным вниманием и памятью.

Изучение возрастной динамики даёт возможность проследить те существенные изменения, которые происходят в развитии речи младших школьников в процессе систематического школьного обучения.

Речевая деятельность младшего школьника имеет свои особенности.

Для ребёнка хорошая речь – залог успешного обучения и развития. Вначале язык усваивается ребёнком стихийно, в процессе общения. Но этого недостаточно, стихийно усвоенная речь примитивна и не всегда правильна. Некоторые очень важные аспекты языка стихийно усвоены быть не могут и поэтому находятся в ведении школы.

Ребёнок, поступивший в школу, переходит от «собственной программы» обучения речи к программе, предлагаемой школой. Речь становится инструментом познавательной деятельности, все её виды участвуют в получении знаний, формировании умений; быстро накапливается словарь, к речи школьника предъявляются требования литературной нормы. Язык становится предметом изучения. Появляется письменная речь в вариантах письма и чтения. Ситуативная речь расценивается как примитивная, она отходит на второй план; усиливается сознательно-волевой фактор в речи.

В исследованиях Н.Г.Салминой показано, что дети 6-7 лет овладевают всеми формами устной речи, присущими взрослому. У них появляются развёрнутые сообщения – монологи, рассказы, в общении со сверстниками развивается диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование игровой деятельности.

Очень важно, чтобы первоклассник правильно произносил все звуки, правильно строил предложение, умел «с выражением» прочитать стихотворение. Но не менее важно научить ребёнка понимать те или иные языковые явления, а не просто механически их зазубривать. Без обращения в прошлое многие явления современного русского языка остаются непонятными, необъяснимыми для ребёнка.

На протяжении младшего школьного возраста происходит развитие всех сторон речи: фонетической, грамматической, лексической.

Первоклассники практически владеют всеми фонемами, тем не менее, фонетической стороне надо уделить большое внимание, так как обучение чтению и письму требует хорошо развитого фонематического слуха, то есть умения воспринимать, правильно различать все фонемы, научиться анализировать их, выделять каждый звук из слова, выделенные звуки сочетать в слова; для этого требуется чёткое различение фонем, чёткий звуковой анализ и синтез. Различного рода недостатки в восприятии фонетической стороны речи мешают учащимся первого класса овладевать чтением и письмом.

Овладевая чтением и письмом, ребёнок обращает внимание на то, что речь его состоит из слов и звуков. Необходимость звукового анализа заставляет ребёнка выделять слова из предложений, звуки из слова. Упражнения в звуковом анализе ведут к осознанию звукового состава языка и развитию фонематического слуха. На протяжении младшего школьного возраста идёт развитие и грамматической стороны языка. Ребёнок приходит в школу, практически владея грамматическим строем родного языка, то есть он склоняет, спрягает, связывает слова в предложения. Но до специального обучения слово для ребёнка не является предметом специального обучения. Только в процессе обучения оно впервые выступает как элемент языка, становится предметом изучения.

Смысловая (лексическая) сторона речи тесно связана с внешней (фонетической и грамматической). Развитие последней способствует овладению значением слов. Затруднения в области фонетики и грамматики препятствует лексическому обогащению.

Речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (внимания, восприятия, памяти, воображения и мышления). При этом рост словаря, развитие грамматического строя речи и познавательных процессов

непосредственно зависит от условий жизни и воспитания. Индивидуальные вариации весьма велики, особенно в речевом развитии.

Для определения возрастной динамики речевого развития нами была использована система взаимодополняющих и взаимосвязанных методов. Испытуемыми выступили дети 1 и 4 классов в количестве 35 человек. Из них 20 человек – учащиеся 4 класса, и 15 человек – первоклассники.

На основе теоретических посылок и результатов экспериментального исследования нам удалось сделать следующие психолого-педагогические выводы:

1. Уровень сформированности речевых понятий и уровень активного и пассивного словаря гораздо выше у учащихся 4 класса по сравнению с первоклассниками. На наш взгляд, это объясняется тем, что учащиеся 1 класса совершали ошибки из-за неумения разграничивать существенные и несущественные признаки тех или иных понятий или незнания характеристик данных понятий.
2. Недостаточность словарного запаса была выявлена у учащихся 1 класса и частично у учащихся 4 класса. Это мы объясняем ограниченностью знаний и представлений детей об окружающем мире, а также о количественно-качественных и причинно-следственных отношениях. Ошибки, встречающиеся у детей 4 класса, мы квалифицировали как ошибки, совершённые по невнимательности.
3. Учащиеся и 1-го, и 4-го классов среди частей речи чаще всего употребляют имена существительные, а реже всего имена прилагательные. Однако учащиеся 4-го класса чаще употребляют в речи служебные слова, нежели местоимения. Дети 1-го класса в большей степени используют местоимения.
4. Мы обнаружили, что среди предложений для учащихся обоих классов наиболее употребительными являются простые предложения. Однако, испытуемые 4-го класса, наравне с простыми, довольно активно

употребляют сложноподчинённые и сложносочинённые предложения. Среди ответов детей 1-го класса данных видов предложений практически не было выявлено.

5. В ходе экспериментального исследования нами установлен широкий диапазон индивидуальных различий в каждой возрастной группе, а также существенные изменения в речевом развитии учащихся от 1-го до 4-го класса.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что речевое развитие – сложный и длительный процесс, требующий комплексного воздействия.

Для достижения наилучшего результата необходима работа со всеми учащимися, а не только с теми, кто испытывает трудности в освоении речи. Мы считаем, что дальнейшему совершенствованию детей будут способствовать методические рекомендации, направленные в адрес самих детей, учителей и родителей.

Л.Ю. Александрова
г. Великий Новгород

ПОДДЕРЖКА МАТЕРИНСКОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЦ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ФУНКЦИИ БЛИЗКИХ ВЗРОСЛЫХ В СТРУКТУРЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Проблема развития детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации, составляет предмет интереса исследователей в различных областях гуманитарного знания [1; 2; 3; 4; 7]. Объектом нашего исследования выступил процесс речевого развития детей раннего возраста в условиях материнской депривации различной степени выраженности. Были теоретически обоснованы и экспериментально проверены механизмы возникновения речевых затруднений

детей, структурирована и апробирована модель дифференцированной логопедической помощи, включающая вербальную диагностику, пропедевтико-технологическую составляющую, поддержку материнского поведения лиц, реализующих функции близких взрослых и педагогическую рефлексия.

В данной статье мы остановимся на реализации лишь одного из направлений логопедической помощи – поддержке материнского речевого поведения биологических и замещающих матерей, сотрудников домов ребенка и ДОУ. Под материнским речевым поведением мы понимаем стратегию гармоничного вербального взаимодействия, направленную на речевое развитие ребенка.

В процессе исследования было выявлено, что умение использовать материнское речевое поведение не оказывается априорным умением женщины, родившей или принявшей ребенка и, что педагогическое образование не является гарантом гармоничного взаимодействия с детьми раннего возраста. Разрабатывая концептуальные подходы к поддержке материнского речевого поведения, мы исходили из представления о том, что для ребенка первых лет жизни установление и поддержание контакта с матерью является витальной задачей. Тесный телесный и эмоциональный контакт в раннем возрасте может быть рассмотрен в качестве предпосылки развития коммуникативной компетенции. Именно в нем ребенок учится навыкам позитивного взаимодействия в социуме: способам привлечения и удержания внимания, использованию маркеров начала, продолжения и завершения темы, овладевает основными коммуникативными формулами и штампами, осваивает паттерны компенсации коммуникативных неудач [1; 3; 6; 8].

В ходе исследования были выделены три основных линии поддержки материнского речевого поведения: социо-вербальные тактики, априорная и привлеченная поддержка. Остановимся на их рассмотрении.

Первой линией поддержки материнского поведения является обучение близких взрослых социо-вербальным тактикам: предвосхищающей,

формирующей, тренирующей. Предвосхищающая тактика представляет собою совокупность «материнских способов» пропедевтики речевой недостаточности. Было проведено обучение лиц, ухаживающих за детьми, способам диадного взаимодействия. Теоретическим обоснованием необходимости их применения выступают представления о том, что у младенца в процессе взаимодействия с матерью вырабатывается паралингвистическая знаковая система: мимика, улыбки, жесты, цепочка предречевых вокализаций. Она стимулирует мимические и вокальные реакции матери. В свою очередь мать также начинает пользоваться детской мимикой, жестами, интонационно – выразительными вокализациями для общения с ребенком. Лица, реализующие функции близких взрослых, в процессе проведения интерактивных тренингов овладевали особыми качествами «материнской речи» – подчеркнутой эмоциональностью, грамматической упрощенностью, повторяемостью. Обучались специфическому использованию зрительного контакта и мимики; утрированному применению артикуляции; соответствию ожиданиям ребенка на уровне действий; адекватному применению особой «детской» речи; использованию интонации для сообщения эмоционального состояния и когнитивной информации.

Под формирующей материнской тактикой понимается целенаправленное формирование словесной речи, когда близкий взрослый специально обучает ребенка пониманию и употреблению слов, обозначающих названия предметов и простых действий. В рамках данной тактики взрослые участники диадных взаимодействий знакомились с особенностями слов первого детского лексикона (их специфической звуковой и ритмической структурой, многофункциональностью), техниками введения слов в активный словарь ребенка

Под тренирующей материнской тактикой понимается организация естественных условий для тренингов употребления первых предложений. Было проведено специальное обучение лиц, реализующих материнское поведение,

специфическим механизмам речевой идентификации, сопереживания, синхронизации.

Следующей линией поддержки материнского речевого поведения является априорная поддержка, выражающаяся в безусловном принятии ребенка вне зависимости от особенностей его речевого развития. При проведении бесед и тренингов близкие взрослые были ориентированы на принятие уникальности, неповторимости ребенка. Взаимодействие в диаде выстраивалось как соразумение, сочувствие, сопереживание, собеседование. Априорность поддержки была связана с идеей «опережения», «предвосхищения», такого выстраивания связей взрослого с ребенком, которое всякий раз подтверждает существование каждого в личном пространстве другого. Она была реализована через душевную обращенность к ребенку, причем происходило не только развитие ребенка, но и личностный рост самого взрослого.

Кроме того, была использована привлеченная поддержка, обеспечивающая достаточную вариативность речевых стимулов среды. Привлеченная поддержка имела двоякий смысл. Мы понимали ее как поддержку и ребенка и близкого взрослого другими взрослыми. Необходимость ее применения была обусловлена важностью широких социальных контактов ребенка. Близкий взрослый создавал возможности общения ребенка с другими людьми – носителями разных речевых образцов. Было организовано взаимодействие детей, близких и чужих взрослых в условиях коротких путешествий, праздников, экскурсий, занятий, игр.

Использование привлеченной поддержки было необходимо для выведения вербальных взаимодействий из диады «ребенок – близкий взрослый» в сторону многосубъектных взаимодействий, обогащающих представления ребенка о родном языке. Кроме того, она рассматривалась как способ оптимизации взаимодействий близких взрослых с другими взрослыми.

Особое внимание уделялось умению близких взрослых создавать гармоничное вербальное поле – совокупность речевых проявлений воздействующей среды. Основными характеристиками вербального поля

являются качественные речевые образцы, что предъявляло высокие требования к речи близких взрослых. Данное требование было сопряжено с понятием «речевой импринтинг» – первообраз. Мы исходили из того, что именно с материнскими речевыми проявлениями ребенок раннего возраста связывает понятие о речевых эталонах родного языка, именно материнская речь становится первым фактом его «речевой биографии». Требования к речи лиц, реализующих материнское поведение, были связаны с рядом параметров: четким произношением звуков родного языка, гармоничным голосом (не хриплым, не резким, достаточным по громкости, не монотонным, не напряженным, уверенным); богатым словарным запасом; адекватным интонированием, паузацией, темпом и т.д. Вместе с тем, мы понимали, что речь близкого взрослого не может быть подогнана под жесткий шаблон единых требований. Их речевые проявления выступают как индивидуальные, неповторимые, уникальные.

Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о том, гармонизация материнского речевого поведения лиц, реализующих функции близких взрослых, может быть рассмотрено в качестве одного из значимых составляющих дифференцированной логопедической помощи детям раннего возраста, воспитывающимся в условиях материнской депривации.

Литература

1. Бардышевская М.С. Развитие привязанности у эмоционально депривированных детей [Текст] / М.С. Бардышевская // Дефектология.– 2006. – №1. – С. 6 – 20.
2. Бауэр Т. Психическое развитие младенца [Текст] / Т. Бауэр. – М.: Прогресс. – 1979. – 19 с.
3. Боулби Дж. Материнская забота и психическое здоровье [Текст] / Дж. Боулби. – М.: Гардарики. – 2003. – 132 с.

4. Боханова Л.В. О развитии речи у дошкольников в детском доме [Текст] / Л.В. Боханова // Дефектология. – 1992. – № 2. – С. 13 – 17.
5. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии [Текст] / Е.Н.Винарская. – М.: Просвещение. – 1987. – 54 с.
6. Ландгмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация. – Прага. – 1998. – 334с
7. Милявски С. Речь, обращенная к ребенку: Теория и практика / С. Милявски // Дефектология – 2004. – № 5. – С. 61 – 65.
8. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб: Изд-во СПбГУ. –1999. – 288 с.
9. Хундейде К. Направляемый диалог [Текст] / К. Хундейде. – СПб.: Институт раннего вмешательства / Пособие для программы ICDP по развитию чувствительности / пер. с норв. М. Никоновой. – СПб.: ИРАВ – 1999. – 117 с.

Е.А. Белякова

г. Рыбинск

УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ускорение социально-экономического развития нашей страны, научно-технического прогресса, рост объема научных знаний резко повышает требования к личностным качествам человека. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование, утвержденному приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 года № 788, выпускник должен владеть культурой мышления, быть способным к обобщению, анализу, восприятию информации, анализу

мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, постановке цели и выбору путей ее достижения. Для достижения поставленных целей мы предлагаем использовать на занятиях по иностранному языку проблемное обучение.

Вслед за М.И. Махмутовым мы определяем проблемное обучение как «тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных пояснений и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [2, с. 103].

Важнейшим средством проблемного обучения является «учебная проблема, сущностью которой является диалектическое противоречие между известными ученику знаниями, умениями и навыками и новыми фактами, явлениями, для понимания и объяснения которых прежних знаний недостаточно» [3, с. 51].

Таким образом, учебная проблема является сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором, который составляет начало речемыслительной деятельности, создавая мотив высказывания, побуждает человека к творческой активности.

По содержанию Р.П. Мильруд делит проблемы на поведенческие, нравственно-этические, социально-политические, научно-познавательные. В зависимости от типа проблемы автор предлагает следующие способы организации их обсуждения:

- 1) преграда на пути к цели;
- 2) выбор одного из нескольких вариантов решения проблемы;
- 3) сообщение обучаемым неполных исходных данных;

- 4) использование обучаемыми знаний в новых условиях;
- 5) столкновение противоположных по содержанию взглядов;
- 6) неадекватность имеющегося у обучаемых опыта и знаний задаче выполнения деятельности [4].

Выделенные Р.П. Мильрудом способы обсуждения проблемы соотносятся с первым, третьим и четвертым типами проблемных заданий, предложенных С.К. Закировой на основе моделей проблемной ситуации А.М. Матюшкина и исследований Е.В. Ковалевской:

- 1) проблемные задания, включающие препятствия на пути к цели;
- 2) проблемные задания, указывающие на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры;
- 3) проблемные задания, содержащие «препятствие», выраженное в альтернативе;
- 4) проблемные задания, указывающие на недостаток или избыток информации;
- 5) проблемные задания смешанного типа, включающие характеристики двух и более моделей проблемных ситуаций [1].

О.-С. Тан, С.Т. Тэо и С. Чай предлагают использовать проблемы двумя способами: в проблемном учении и при творческом решении проблем.

Процесс проблемного учения по существу состоит из следующих этапов:

- 1) встреча с проблемой;
- 2) анализ проблемы и составление вопросов для изучения;
- 3) открытие и отчет;
- 4) представление решения и рефлексия;
- 5) обзор, интеграция и оценка.

В ходе проблемного учения студенты работают в группах и приходят к пониманию и определению проблемы, используя метод мозгового штурма и добиваясь группового консенсуса. Затем они самостоятельно осуществляют

поиск дополнительной информации, связанной с проблемой, перед генерацией гипотез и возможных объяснений этой проблемы.

Термин «творческое решение проблемы», введенный А. Осборном в 1963 году определен как включающий в себя всего три этапа:

- 1) этап установления фактов, включая определение проблем и сбор фактов;
- 2) этап нахождения идей;
- 3) этап поиска решения, включая оценку и реализацию идей.

Все этапы человек проходит самостоятельно, их длительность зависит от степени сложности проблемы и глубины погружения в ее решение.

Хотя проблемное учение и творческое решение проблемы близки по своим целям и использованию критического и творческого мышления в решении проблем, они отличаются целями, практическим применением и степенью дивергенции и сложности. Проблемное учение направлено на воспитание самоуправляемых студентов, и здесь целью стимулирования способности к творчеству является формирование независимого отношения к выявлению и решению проблем. Понимание, созданное самоуправляемым учением, усиливается путем обмена опытом обучения со своей группой. Проблемное учение предназначено для обеспечения реалистичных и практических условий для совместного обучения, когда все члены группы делают вклад в решение проблемы. Таким образом, проблемное учение естественно больше находит свое применение при групповом обучении, а творческое решение проблем – при индивидуальном [6].

Следовательно, совокупность идей, сгенерированных разными членами группы, как правило, обладают более высокой степенью сложности и дивергентности по сравнению с идеями, порожденными отдельными личностями при творческом решении проблем.

Постановка проблем на занятиях по иностранному языку способствует личностно-ориентированному общению, так как в процессе решения проблемы студент не является носителем роли, а выражает свое собственное суждение,

отношение и оценку, соглашается или опровергает мнение собеседника, строит систему доказательств своей точки зрения. Результатом этой деятельности можно назвать формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Если перед преподавателем иностранного языка стоит задача не только совершенствования у студентов продуктивных речевых умений, но и развития у них актерских способностей, можно применить социодраматический подход к решению учебной проблемы, разработанный Р. Скарселла, который предлагает следующие этапы [5]:

- 1) разминка;
- 2) презентация новой лексики;
- 3) презентация проблемы;
- 4) обсуждение проблемы и выбор ролей;
- 5) приготовление к инсценировке;
- 6) инсценировка решения проблемы;
- 7) обсуждение предложенного варианта решения и выбор новых ролей;
- 8) повторная инсценировка;
- 9) подведение итогов.

Другой подход «стратегического взаимодействия» предложил Ди Петро. Этот подход основан на импровизации и сценариях. Студенты разыгрывают разученные и отрепетированные сценарии. В определенный момент во время инсценировки вводится дополнительная информация, которая меняет направление взаимодействия, вызывая импровизацию. Эти подходы стимулируют иноязычное речевое поведение в реальных жизненных ситуациях, требуя от студентов высокой степени активности.

Таким образом, в процессе решения студентами учебных проблем на занятиях по иностранному языку происходит формирование иноязычных языковых и речевых навыков и умений, овладение опытом творческой деятельности, становление активной, высокоразвитой и сознательной личности.

Литература

1. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. – Cambridge University Press, 1995. – 211 p.
2. Tan O-S., Teo C-T., Chye S. Problems and creativity // Problem-based learning and creativity. – Singapore: Cengage learning, 2009. – 256 p.
3. Закирова С.К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 221 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Просвещение, 1975. – 368 с.
5. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972. – 365 с.
6. Мильруд, Р.П. Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. 26-30.

О. А. Миронова

г. Рыбинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ КАК ОДНОГО ИЗ АСПЕКТОВ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрим место проектов в методике обучения иностранным языкам с позиции развивающего обучения. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту и концепциям ведущих методистов в области преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.П. Каменецкая, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, Е.С. Полат, О.Г. Поляков, Л.В. Садомова и др.), целью обучения школьников иностранным языкам является формирование у них ключевых компетенций вообще, иноязычной коммуникативной компетенции, в частности. По мнению Е.С. Полат, чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-

коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции - формирования и формулирования этих мыслей [5]. Это согласуется с основными целями развивающего обучения.

В качестве **основных функций метода проектов** исследователи выделяют следующие:

- *образовательная*: формирование системы научных понятий (в контексте учебной проблемы), совершенствование когнитивных процессов (память, внимание, восприятие информации различной степени сложности);
- *развивающая*: развитие общеучебных умений и навыков, а также личностных качеств, в том числе познавательной самостоятельности;
- *коммуникативная*: формирование опыта эффективной коммуникации, коммуникативной компетентности, установление эмоциональных контактов; межнациональной коммуникации (усвоение общечеловеческих социально-культурных ценностей, развитие культурной идентичности и т.д.);
- *релаксационная*: ослабление эмоционального напряжения, вызванного учебным процессом и межличностными отношениями, посредством создания психологически безопасного пространства интеллектуального творчества;
- *диагностическая*: выявление знаний и умений учащихся, включая особенности познавательной деятельности и личностные характеристики, проявляющихся в проектной деятельности;
- *коррекционная*: направленность на позитивную динамику групповых процессов и личностный рост участников проекта;
- *социализации*: получение социального опыта, включение учащихся в систему общественных отношений, усвоение этических и социальных норм;

– *индивидуализации*: сохранение уникальности и индивидуальных особенностей человека [3].

По мнению О. Е. Ломакиной, проектная работа обладает уникальными возможностями для по-настоящему коммуникативного обучения иностранному языку даже при опоре на минимальный языковой материал. При выполнении проектной работы, которая может быть представлена в устной и письменной форме, необходимо придерживаться, по мнению Н.Ю.Старовойтовой, следующих рекомендаций:

- «поскольку проектная работа дает возможность учащимся выражать собственные идеи, важно не слишком явно контролировать и регламентировать школьников, желательно поощрять их самостоятельность;
- проектные работы являются главным образом открытыми, поэтому не может быть четкого плана их выполнения. В процессе выполнения проектных заданий можно вводить и некоторый дополнительный материал;
- большинство проектов может выполняться отдельными учащимися, но проект будет максимально творческим, если он выполняется в группах. Это особенно важно, например, при подборе картинок для коллажей и другой работе подобного рода. Некоторые проекты выполняются самостоятельно дома, на некоторые из проектных заданий затрачивается часть урока, на другие - целый урок, поэтому в классе желательно также держать старые журналы, ножницы, клей. Третья рекомендация еще раз подчеркивает важность и эффективность учебного сотрудничества» [4].

М. А. Брейгина указывает, что проект всегда ориентирован на личность ученика. Для того чтобы работа по проекту была успешной, учитель должен учитывать интересы, потребности, собственный жизненный опыт ученика [2]. В. П. Белогрудова обращает внимание на то, что проект по иностранному языку скорее ориентирован на процесс, чем на продукт. Она полагает, что суть проектной деятельности при изучении иностранного языка - коммуникативная деятельность, включенная в другие виды деятельности, а не наоборот [1].

Таким образом, метод проектов позволяет учителю иностранного языка решать различные дидактические и развивающие задачи, осуществляя свою профессиональную деятельность в соответствии с современными требованиями в свете модернизации структуры и содержания школьного образования.

Многие специалисты, включая О. Е. Ломакину, сходятся во мнении, что именно учебное проектирование наиболее успешно и эффективно дополняет традиционную классно-урочную систему обучения иностранному языку. О. Е. Ломакина определила *основные черты* метода проектов. Анализ методической литературы по исследуемой проблеме позволил ей таковыми считать следующие положения:

1. Ориентация и востребованность личного опыта обучающихся.

Учащиеся проводят исследования различных явлений, аспектов жизни, которая их окружает: рассказывают о своей семье, составляют альбом достопримечательностей для туристов, газету о своем классе, проводят интервью по различным вопросам, исследуют социальные проблемы общества. То есть используют язык для личностно-значимых целей в школьных условиях и за пределами класса.

2. Проецирование деятельности учащихся за пределы классной аудитории

(интервью на улице, походы в различные учреждения и организации, где есть англо-говорящие работники). Такая тактика помогает вывести общение из учебного в реальное.

3. Свобода действий и самостоятельность участников проекта

проявляется не только в отсутствии или незначительном контроле преподавателя на многих этапах работы над проектом, но и в самостоятельном выборе темы проекта, формы работы, ее конечного результата, контроля, презентации проекта, а также в выборе языковых средств, в самостоятельном поиске недостающих знаний и способов работы, что позволяет школьникам проявить ответственность в учении как перед собой, так и членами группы.

4. Неограниченные возможности индивидуализации деятельности учащихся и комбинировании парных, групповых, совместных видов работы.

При варьировании преподавателем таких видов работы у учащихся формируется некоторая мобильность, гибкость в выборе наиболее подходящего для реализации метода, умение работать в коллективе, взаимопомощь и взаимное обогащение учебным и личным опытом.

5. Партнерская позиция преподавателя. Преподаватель и учащиеся становятся истинными равными субъектами творческой проектной деятельности, руководящая и доминирующая позиция преподавателя не способствует достижению успеха в таком виде совместной деятельности.

6. Целостность, единство проекта. В этом заключается отличие метода проектов от традиционной порционной подачи знаний от урока к уроку.

7. Создание материального продукта. И.Л.Бим считает, что «проект, его материальный продукт обычно завершает какую-либо ступень обучения (большую или малую), придавая ей законченность и, создавая некий зримый рубеж, которого ученику обязательно надо достигнуть, прежде чем идти дальше. Это помогает учащимся приобрести умения самоконтроля и самооценки, при помощи которых они анализируют успешность своей деятельности в учении, опираясь на конечный продукт проекта» [цит. по 4].

Многие исследователи указывают на то, что метод проектов обладает рядом очевидных преимуществ. Данный метод позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении, реализует творческий потенциал учащихся, что способствует созданию позитивного настроения, стимула для дальнейшего творчества. Кроме того повышается самооценка и, что не менее важно в обучении иностранному языку, язык используется как инструмент познания и средство общения. Все перечисленные характеристики указывают на то, что метод проектов направлен на формирование всесторонне развитой личности, т.е. метод проектов является развивающим по сути.

Литература

1. Белогрудова В.П. Исследовательская деятельность учащихся в условиях проектного метода // Иностранные языки в школе. – 2005. - № 8.- С.6-11.
2. Брейгина, М. Е. Проектная методика на уроках испанского языка // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 2. - С. 28-32.
3. Дорджиева Л. А. Метод проектов как средство формирования познавательной самостоятельности студентов колледжа : дисс. ... канд. пед. наук. - Вологда, 2006. – 185 с.
4. Ломакина О. Е. Проективный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов языкового ВУЗа : английский язык : дисс. ... док. пед. наук. - Тамбов, 2004. – 452 с.
5. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2. – С.3-10

И. И. Забавская, М. Н. Фомина

г. Минск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИГРУШКИ

Эстетическое познание национального искусства сопровождается развитием таких особых черт, формированием таких качеств личности, как художественный вкус, способность видеть, чувствовать красоту и гармонию национальной культуры и эстетически их оценивать. Эстетическое познание никогда не является окончательно достигнутым, а непрерывно совершенствуется в течение всей жизни человека. Эстетический вкус развивается с первых опытов общения и познания окружающего. Наиболее

интенсивный период его формирования – годы обучения в общеобразовательной школе. Поэтому именно тогда, на наш взгляд, закладывается осознанное отношение к национальной культуре, традициям и обычаям белорусского искусства, в том числе и декоративно-прикладного, охватывающего целый ряд отраслей творчества, направленного на создание художественных изделий.

Важную роль в формировании и развитии эстетического и художественного вкуса у школьников играет белорусская национальная кукла-игрушка, которая является сказочным персонажем того или иного произведения. Белорусские народные сказки и байки, особый национальный этнос привлекают детей своей неповторимостью, колоритом и яркостью народной мудрости. Учащиеся с удовольствием проигрывают роли главных персонажей на уроках. Активизация познавательной деятельности учащихся, развитие интереса к белорусской национальной игрушке, формирование творческого отношения к изучаемому происходит успешнее, если учитель не декларирует, а постоянно рассуждает, размышляет, вовлекает учащихся в активный процесс поиска, воображения, обоснования. У детей появляется интерес к созданию национальной куклы-игрушки своими руками. В таких случаях особое значение придается внеклассным занятиям, где художественно-творческие способности развиваются более активно, т.к. предполагаемые задания требуют не только поисковой, но и практической деятельности: познаваемое не преподносится в готовом виде: оно служит предметом исканий, оно создается, конструируется с участием обучаемых.

Эстетический вкус по сравнению с другими показателями эстетического развития школьника является наиболее определенным и педагогическим управляемым. В таком педагогическом процессе можно выделить два важнейших компонента – деятельность учителя и деятельность ученика. Сложный, диалектический, динамический характер соотношения выделенных компонентов составляет качественное своеобразие педагогической

деятельности. Творчество педагога проявляется в том, как и в какой мере, он способен перевести ученика в позицию субъекта деятельности.

Обучение школьников технике создания национальной игрушки носит образовательный характер и способствует развитию творческих способностей детей. Работая над созданием белорусской игрушки, ребята поочередно исполняют роль театральных художников: декораторов, оформителей, кукольников. В процессе занятий они изготавливают декорации, реквизит, а главное – кукол. Но изготовление игрушек не является окончательным этапом. Возникает интеграция различных видов детского творчества.

Когда работа по изготовлению кукол заканчивается, дети начинают проигрывать роли национальных сказок. Особое значение придается игровым школьным кукольным спектаклям. В данном случае игра является интегративным элементом творческой деятельности ребенка. Внеклассная работа с детьми по организации кукольного театра повышает интерес к подобной деятельности у ребят, не посещающих кружок. В процессе творческой деятельности над созданием национальной куклы-игрушки, детей учат работать с различными материалами, обучают различным приемам работы при выполнении задания: вырезанию правильных контуров по обозначенным линиям, их компоновке с последующим наклеиванием на какую-либо основу, национальному декору и т.д. Эти примеры позволяют прививать детям основы пространственного мышления, развивать у них мелкую моторику – готовит ребенка к более сложной деятельности, развивает воображение. Необходимо вводить в занятие со школьниками особые методические действия и приемы, обеспечивающие активное и осмысленное усвоение знаний, умений и навыков.

Одна из особенностей занятий над созданием национальной игрушки состоит в том, что для ее выполнения требуется длительное время. Чтобы учащиеся не потеряли интереса к работе над одним и тем же изделием, конечный результат которой далек, ожидая перспективу, ощущали радость и красоту работы, чтобы в процессе над длительным заданием получили

эмоциональную опору, рекомендуется подводить итоги за каждый день работы, повышать результативность и подведение итогов одного занятия, обсуждению работ созданных учениками в течение факультативного занятия. Этот эффективный методический прием совершенно необходим в тех случаях, когда дети выполняют длительное задание и конечный результат будет виден нескоро. В этом случае они видят результаты своего труда на каждом занятии, что является стимулом дальнейшей плодотворной работы. Работа требует соблюдения правил техники безопасности, о которых необходимо напоминать школьникам перед каждым занятием. Красивое оформление, чистота и порядок, правильно организованное рабочее место имеет огромное значение. Это тоже дисциплинирует детей, содействует также повышению культуры труда и творческой активности.

Во время обсуждения изготовленных игрушек нередко возникают прения, в которых отчетливо проявляются, оттачиваются эстетические взгляды и вкусы школьников, развивается их творческое мышление, речь. Желательно предлагать ученикам, не ограничиваясь, проанализировать выполненные работы с точки зрения соответствия их декоративной трактовки материалу, его технологическим особенностям.

Итак, опираясь на художественные, эстетические представления младшего школьника в настоящее время, учитель всегда имеет возможность показать ученику перспективу совершенствования его вкуса. Одним из представлений эстетического вкуса является вкус художественный. В нем отражаются индивидуальное отношение, оценка, ценностные ориентации школьника в литературе и искусстве. Синтез искусств декоративно-прикладного и театрального способствуют более гармоничному развитию личности ребенка и его отношения к национальной культуре.

Таким образом, эффективное применение отдельных методов (проблемно-поискового и метода самостоятельной работы) вызывает положительные эмоции к данному виду деятельности, усиливает интерес и творческую активность, а

также способствует повышению качества знаний, умений и навыков. Для более полного раскрытия творческих возможностей учащихся необходимо применять тактику стимулирования и личной заинтересованности при выполнении национальной куклы и дальнейшем проигрывании роли изготовленного персонажа национальной сказки в школьном спектакле. Мы можем уверенно сказать, что если этот вид деятельности будет использоваться учителями, то школами будут решены одни из главных проблем обучения – определение условий эффективности усвоения знаний, умений и навыков, способность понимать и оценивать произведения декоративно-прикладного и изобразительного искусства в результате практической и творческой деятельности. Одним из источников формирования эстетических качеств является учебный процесс, включающий мотивационный, содержательный, организационный и контрольно-оценочный компоненты. Когда все средства эстетического воспитания связаны между собой как составные части единого процесса, выступают во взаимосвязи и взаимодействии, тогда эффективно осуществляется развитие эстетического вкуса у школьников в процессе творческой деятельности и формируется положительное отношение к национальной культуре в целом.

Т.Ю. Конкина
г. Петрозаводск

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СОЗДАНИЮ ЦВЕТОВОГО РЕШЕНИЯ ПРИ ИЛЛЮСТРИРОВАНИИ СКАЗКИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Развитие личности ученика, его творческих, познавательных и созидательных способностей, самостоятельности, творческой активности находится в центре современного образования. В этом смысле личность

педагога рассматривается как важное условие, определяющее успешность образовательного процесса. Творческий педагог обладает собственным педагогическим мышлением, способен продуцировать новые идеи и методы. Для творческого стиля деятельности характерны, прежде всего, самостоятельная постановка проблем, так называемая интеллектуальная инициатива, самостоятельный и оригинальный способ решения поставленных задач, стремление и умение видеть и находить новое в привычных, казалось бы, ситуациях [2].

Одним из главных принципов развивающего обучения исследователи называют творческий характер развития. Г.Д. Кириллова в своём исследовании исходит из того, что для процесса развивающего обучения свойственна зависимость между осуществлением цели – формированием творческой личности; уровнем раскрытия содержания учебного материала, обеспечивающего усвоение сущностных для учебного предмета закономерных связей и зависимостей; методами, определяющими взаимосвязь продуктивной и репродуктивной деятельности учащихся; организацией на всех этапах самостоятельной познавательной деятельности школьников; динамикой структурного построения урока; взаимозависимостью между динамикой, развитием процесса обучения и ростом познавательной самостоятельности учащихся [4].

При проведении урока в условиях развивающего обучения отношение между деятельностью учителя, ученика и класса постоянно изменяется. Это объясняется тем, что в этом случае обучение способствует развитию познавательных возможностей учащихся. В этих условиях система дидактических средств перестраивается, предъявляя все новые требования к уровню самостоятельной работы учащихся, их познавательная деятельность все в большей мере приобретает поисковый, творческий характер [3].

В своей работе мы рассмотрим вопросы обучения младших школьников созданию цветового решения при иллюстрировании сказки на уроках изобразительного искусства, как условия творческого развития учащихся.

Одним из видов тематического рисования является иллюстрирование сказок, басен, литературных произведений. Творчество учащихся здесь опирается на фантазию и зрительные представления, которые необходимо обогащать. Ведь через иллюстрирование дети выражают своё впечатление от понравившейся книги, её героев и событий. Они подчеркивают то, что больше всего их взволновало, а также вкладывают и свой жизненный опыт, свою индивидуальность. Основным звеном и наиболее сложной для детей работой в изобразительной деятельности является работа с цветом, в том числе, и умение создавать более удачное цветовое решение иллюстрации. Следовательно, перед учителем встает нелёгкая задача обучить их этому умению, а помогают ему специальные методические приёмы.

Для активизации творческой деятельности учащихся в процессе работы над иллюстрированием сказок целесообразно соблюдать ряд условий:

- использование разнообразных форм обучения: нетрадиционные уроки с элементами драматизации, с использованием игровых моментов;
- создание художественно-эстетической среды на уроке (оформление класса наглядными пособиями: динамическими моделями, чучелами зверей и птиц, произведениями декоративно-прикладного искусства, детскими рисунками; использование видеофильмов, мультимедийных пособий);
- выполнение рисунков разными материалами и техниками исполнения (гуашь, акварель, гелевая ручка, тушь, восковые мелки);
- исключение навязывания своего представления о решении образа, сюжета; только при затруднении выполнения задания учитель может предложить варианты решения проблемы;
- создание доброжелательной обстановки, учет эмоционального настроения учащихся, индивидуальный подход к учащимся;

- поддержка самостоятельности в выборе художественных приёмов иллюстрации, техник, средств выразительности;
- развитие сознательного отношения к работе: необходимо спрашивать, что учащиеся делают, для чего, каким образом [1].

Выявив основные приемы работы с цветом, мы разработали комплекс уроков, направленных на обучение учащихся умениям создавать цветовой решение при иллюстрировании сказок. При этом были использованы индивидуальные методические приёмы (таблица 1).

Таблица 1

**Методические приемы по обучению младших школьников
созданию цветового решения при иллюстрировании сказки
в соответствии с темой и целями урока**

№ ур ока	Тема урока	Цель урока	Методические приемы
1.	Настроение цвета. Цвета весёлые и грустные.	Познакомить с эмоциональной характеристико й цвета, способами художественног о выражения своего настроения и впечатлений.	• включение в урок дидактических игр «Цветные приветтики», «Палитра художника»; • использование на уроке нетрадиционной техники работы с поролоном; • анализ и сравнение цветов, которые могут выражать настроение; • соотнесение образа сказочного героя с определенной цветовой палитрой.
2.	Цвет – основа языка	Закрепление основных	• анализ и сравнение таблиц по цветоведению;

	живописи.	теоретических понятий о цвете	• соотнесение образа сказочного героя с определенной цветовой гаммой.
3.	Цвет – основа языка живописи.	Закрепление основных теоретических понятий о цвете.	• включение в урок дидактической игры «Собери гусеничку», «Цветные приветтики»; • анализ и сравнение таблиц по цветоведению; • анализ картин известных художников для выявления их цветового решения; • использование на уроке нетрадиционной техники работы «монотипия»;
4.	Рисуем времена года.	Передать с помощью цвета состояние времен года.	• анализ и сравнение репродукций пейзажа различных времен года; • прослушивание стихотворения, музыкального произведения с целью выявления цветовой палитры; • использование определенной цветовой палитры для передачи времени года на заранее подготовленном рисунке пейзажа.
5.	Иллюстрирование сказки «Гуси-лебеди».	Выполнить иллюстрацию к сказке.	• анализ и сравнение иллюстраций к сказкам известных художников для выявления их цветового решения;

			• определение настроения, которое передано в иллюстрации; • создание цветового эскиза композиции для будущего цветового решения иллюстрации.
--	--	--	---

В ходе работы мы выяснили, что благодаря систематическим занятиям по цветоведению, ознакомлению с изобразительными, выразительными особенностями цвета, различным упражнениям с цветом, у детей постепенно развивается эстетическое чувство цвета, изменяется восприятие красоты. И, чем глубже и разнообразнее знания и умения детей - тем шире возможности творческих способностей учащихся.

Литература

1. Баженова Е. А. Иллюстрирование народных сказок с использованием декоративных приёмов / Е. А. Баженова // Начальная школа. - 2008. - № 11 – С. 50 - 53.
2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Загвязинский В.И., Атаханов Р. – М.: Академия, 2003. – 208с.
3. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Кириллова Г.Д. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.
4. Совершенствование форм и методов учебно-воспитательного процесса в школе и вузе: тезисы докладов совещания-семинара 24-29 сентября 1990 г. в 2 ч. Ч. 2 . - Петрозаводск, 1990. – 228 с.

Я.Е. Амбражевич
г. Петрозаводск

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ: РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Уровень реализации развивающего потенциала урока окружающего мира во многом обусловлен качеством проектирования его отдельных структурных элементов. Содержание каждого этапа планируется в соответствии с его задачами и общими задачами учебного занятия, а спецификой содержания определяется выбор наиболее целесообразных методов обучения и методических приёмов. Урок в целом и любой его отдельный этап принимают развивающий характер в случае, если формируемые знания рассматриваются учителем в качестве содержательной основы мышления, его фундамента, базисного компонента.

Обязательным этапом любого комбинированного, или смешанного урока является этап закрепления (в иной интерпретации – творческий, этап обобщения и систематизации знаний). Значение данного этапа состоит в формировании у учащихся одного из важнейших общеучебных умений – умения применять полученные знания и способы действия на практике. При этом восстанавливаются в памяти ведущие понятия урока и их существенные признаки, устанавливается связь с ранее изученным материалом, знания систематизируются и обобщаются, из большого объёма учебной информации выделяются главные и наиболее общие сведения. Как и урок в целом, закрепление должно носить развивающий характер.

Изучение подходов учителей к проведению закрепления на комбинированных уроках показывает, что только немногие из них предлагают учащимся на этом этапе задания конструктивного типа. Аналогичный недостаток в работе учителей проявляется и в процессе руководства педагогической практикой студентов, которые разрабатывают первичные конспекты на основе рекомендаций наставников.

В ходе исследования выявленной проблемы студентам I-го курса педагогического ВУЗа, будущим учителям начальных классов, ещё не изучавшим дидактику и частные методики, было предложено составить по 5 заданий, которые можно было бы использовать для закрепления на уроках в 3-м классе по темам «Температура. Термометр», «Свойства воздуха», «Свойства воды». Задания составлялись на основе соответствующих текстов учебника, которые помимо основного учебного материала содержали описания опытов. Никакие дополнительные условия не оговаривались. Предполагалось, что ознакомившись с содержанием учебного материала, испытуемые приведут примеры заданий как репродуктивного, так и продуктивного типов, - такие работы должны были получить самую высокую оценку.

Всего 17-ю студентами было составлено 85 заданий, из которых 75 (88.2%) оказались заданиями репродуктивного типа и только 5 (5.8%) – конструктивного типа (2 - на логическое осмысление, 3 - на практическое применение знаний).

Таким образом, даже поверхностное изучение готовности профессиональных учителей и студентов педагогического ВУЗа к разработке заданий развивающего характера демонстрирует недостаточность их представлений о значении и необходимом соотношении заданий репродуктивного и продуктивного уровней. Это позволяет сделать вывод о том, что этап закрепления, как важный структурно – функциональный элемент урока, утрачивает свою развивающую направленность без специального целенаправленного изучения педагогами методических особенностей проектирования программы закрепления с использованием разноуровневых заданий.

Опыт преподавания дисциплины «Методика изучения интегрированного курса «Окружающий мир» показывает необходимость изучения студентами теоретических сведений о различных уровнях и качествах знаний, а так же о взаимосвязи этих понятий, типах заданий для закрепления. Специальная

подготовка в этом направлении позволяет будущим учителям критически оценивать собственные конспекты уроков, анализировать «методическую полноценность» этапа закрепления и осознанно подходить к работе над его содержанием. С этой целью может быть полезным использование кратких методических рекомендаций, представленных в виде требований, которые необходимо учитывать при разработке программы закрепления (комплекса вопросов и заданий) в процессе написания конспекта урока:

1. Задания для закрепления должны составляться в соответствии с основными задачами и содержанием урока, и, следовательно, отражать его важнейшие понятия, нацеливать на совершенствование новых и уже имеющихся знаний и умений.
2. В программе – минимум должны быть представлены вопросы и задания, предполагающие закрепление знаний как на репродуктивном (задания на воспроизведение), так и на продуктивном уровнях (задания на логическое осмысление и на практическое применение знаний).
3. Задания продуктивного типа в силу их выраженной развивающей направленности должны преобладать в программе закрепления.
4. Общее количество заданий должно определяться исходя из задач и содержания урока, его частной специфики, лимита учебного времени, приёмов закрепления (письменно, устно и т.д.); ориентировочно это от пяти до десяти заданий.
5. Формулировки вопросов и заданий должны отражать особенности мыслительной деятельности учащихся при работе над заданиями разных типов: задания на воспроизведение (репродуктивного типа, то есть для закрепления знаний репродуктивного характера) могут начинаться таким образом: «расскажи», «назови», «что такое ...?», «как называется ...?», «перечисли», «покажи», «найди правильный вариант ответа», «зачеркни неправильный ответ» и т.д.; с помощью этих заданий закрепляется знание фактического материала, осуществляется развитие памяти.

Задания на логическое осмысление (продуктивного типа) – «найди взаимосвязь», «сделай вывод», «сравни (найди различие, сходство)», «объясни (факты, сущность явления, результаты опыта или эксперимента, наблюдения)», «докажи», «реши задачу (экологическую, иную)» и т.д.; задания этого типа направлены на развитие важнейших интеллектуальных умений; необходимо помнить, что ответом на задания этого типа не могут быть сведения, почерпнутые учеником из учебника или из объяснения учителя.

Задания на практическое применение знаний (продуктивного типа) - «используя свои знания, определи, распознай (горную породу, растение, животное, условное обозначение на карте)», «продемонстрируй опыт (постановку наблюдения, эксперимента)», «обозначь на контурной карте», «произведи уход за растением, животным (правильно полей, пересади, накорми)» и т.д.; задания этого типа в первую очередь направлены на формирование и развитие практических умений (на «практикование» знаний).

6. Общая оценка, которую получает ученик за работу на этапе закрепления, должна напрямую зависеть от количества выполненных им заданий конструктивного типа. Такой принцип оценивания требует определения «веса» каждого задания. Например, выполнение всех заданий только репродуктивного типа может быть оценено не выше, чем «хорошо», за задания продуктивного типа выставляется «отлично», после чего выводится средний показатель и выставляется отметка.

Бычкова О.А.

г. Петрозаводск

ГРАФИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Целью современного образования и воспитания является развитие личности ребенка. Одним из важных принципов развивающего обучения является оптимальное, то есть отвечающее целям обучения и психическим особенностям ребенка, развитие разных видов мышления: абстрактно-логического, теоретического, наглядно-образного, наглядно-действенного и практического. При этом учебная деятельность требует владения разными приемами создания образов, на разном материале (на основе описательного текста, схем, чертежей и т.д.), и здесь существенное значение отводится графической деятельности [4].

В младшем школьном возрасте графическая деятельность развивает важные свойства личности, ее способности к восприятию окружающей действительности, пространственных представлений и воображения, логического мышления, а также творческого подхода к любой выполняемой работе.

Есть мнение, что графическая деятельность осуществляется при оперировании графическими моделями и является самостоятельным видом учебной деятельности [5]. Также под графической деятельностью понимают деятельность, связанную в основном, с выполнением и чтением чертежа [3].

Графическая деятельность делится на три основных компонента: наблюдение, измерение и построение. Поэтому в процессе обучения графической деятельности у школьников необходимо формировать и развивать умение наблюдать, умение измерять, умение строить и читать чертеж.

В процессе наблюдения у человека формируется образ (представление) того предмета, чертеж которого он должен построить. В конечном счете, успешность построения зависит от четкости представления, образующегося в ходе наблюдения. Наблюдение есть деятельность целенаправленного восприятия. Оно выступает как цепь направленных последовательных суждений о тех или иных свойствах воспринимаемых предметов. Наблюдение,

выполняемое в целях построения чертежа, направлено на выявление пространственных признаков предмета, прежде всего его формы.

Чтобы правильно построить чертеж предмета, недостаточно представить его форму. Необходимо так же знать его размеры. Учителю важно так организовать урок, чтобы учащиеся сами измеряли предметы, которые нужно начертить, то есть позаботиться о развитии умения измерять. Один из существенных компонентов этого умения – операция вычленения в предмете основных измерений (длины, высоты, ширины) [1].

Система графической подготовки учащихся в школе строится на принципах, согласно которым в начале обучения необходимо вводить только наглядные, конкретные изображения. При оперировании графическими изображениями необходимо уметь создавать и читать графические изображения. Введение схематических графических обозначений наряду с изображениями, включающими и условные знаки, в практику обучения в школе уже на первых этапах позволяет вооружить учащихся знаниями основных понятий о различных видах изображений, их специфичном содержании и функциях.

Чертежи, выполняемые младшими школьниками, отличаются от тех, которые применяются на уроках черчения в среднем звене. Они имеют ряд особенностей. В частности, учащиеся должны уметь правильно прочесть чертеж, размеры на нем и техническом рисунке, и выполнить на материале разметку соответственно размерам, указанным на чертеже. От того, насколько точно соблюдены правила простановки размеров, во многом зависит быстрота и точность чтения данного изображения, а значит, и изготовление изделия.

Чтобы прочесть чертеж, учащиеся должны его проанализировать:

1. Определить по контуру форму детали, развертки, затем найти и прочесть габаритные размеры.
2. Рассмотреть то, что находится внутри контура, например, найти линии сгиба, определить, на каком расстоянии от линии видимого контура они находятся, сколько их, какой длины каждая;

3. Найти надрезы и расстояние, на котором они находятся от линии видимого контура, какое расстояние между ними, сколько их, на какую глубину они должны быть сделаны и т.д. [3].

Для более эффективного обучения технологии в практику начальной школы вводятся такие понятия, как «развертка», «чертеж развертки», «заготовка», «чертеж заготовки». Учителю необходимо не только знать определения данных понятий, но и приемы оперирования ими.

Так, например, развертка – это развернутая в плоскость поверхность какого-либо тела. Это не изображение, а материальный объект, который может быть картонным, бумажным, металлическим, пластмассовым и т.д. Понятие «развертка» хорошо усваивается младшими школьниками, если при изучении организовать исследовательскую деятельность и предложить им развернутую склеенную упаковочную картонную коробочку. Осмысление понятия «развертка» происходит через предмет и его ощущение.

Если развертку приложить к листу бумаги, а затем обвести ее контур и изобразить границы смежных граней как линии сгиба – штрихпунктирной с двумя точками тонкой линией, то получим чертеж развертки. При изучении понятия «чертеж развертки» важно натолкнуть детей на поиск других способов его построения. Так, можно использовать последовательное приложение к листу и обводку контура образца модели. Если на чертеже развертки изобразить клапаны, необходимые для склеивания будущей модели геометрического тела, то получим чертеж заготовки изделия.

Графическая деятельность опирается на предметно-практическую деятельность и закономерности, отражающие основные взаимосвязи познания реального мира как графически, так и аналитически. Лидирующее положение в структуре учебной графической информации занимает развитие пространственных представлений, наглядно-образного и логического мышления, воображения, зрительной памяти, произвольного внимания, сенсомоторных качеств мышления, приемов запоминания и воспроизведения

учебного материала. Добиться этого можно через графическую деятельность младших школьников на уроках технологии.

Таким образом, в младшем школьном возрасте графическая деятельность развивает важные свойства личности, ее способности к восприятию окружающей действительности, пространственных представлений и воображения, логического мышления, а также творческого подхода к любой выполняемой работе. В связи с этим в курсе технологии заложены огромные потенциальные возможности для развития младших школьников.

Литература

1. Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений, навыков школьников. - М.: Педагогика, 1979.
2. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб.пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1980.
3. Ломов Б.Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся. - М., 1959.
4. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В.С.Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – М.: Издательский центр «МарТ», 2004.
5. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - М.:Педагогика, 1980.

Е.О.Степанова

п. Деревянка

Республика Карелия

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ РАЗВИВАЮЩИЙ УРОК

Плохой учитель преподносит истину, хороший – учит ее находить

В последние годы внимание российских учителей все чаще привлекают идеи развивающего обучения, с которыми связаны наши надежды на улучшение образовательного процесса в современной школе.

Остановимся подробнее на технологии личностно-ориентированного развивающего обучения И.С. Якиманской[1,2].

Личностно-ориентированное обучение — обучение, направленное на развитие личности ребенка, ее самобытности, самооценности, когда субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика.

Необходимы особые процедуры отслеживания характера и направленности развития ученика; создание благоприятных условий для формирования его индивидуальности; изменение сложившихся в нашей культуре представлений о норме психического развития ребенка (сравнение не по горизонтали, а по вертикали, то есть определение динамики развития ребенка в сравнении с самим собой, а не с другим).

Технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса.

Каким же должен быть личностно-ориентированный урок и какова должна быть деятельность учителя на уроке с личностно-ориентированной направленностью?

Урок был и остаётся основным элементом образовательного процесса, но в системе личностно-ориентированного обучения существенно меняется его функция, форма организации.

В этом случае урок подчиняется не сообщению и проверке знаний, а выявлению опыта учеников по отношению к излагаемому учителем содержанию. Ученики не просто слушают рассказ учителя, а постоянно сотрудничают с ним в диалоге, высказывают свои мысли, делятся своим содержанием, обсуждают то, что предлагают одноклассники, отбирают с помощью учителя то содержание, которое закреплено научным знанием.

Научное содержание рождается как знание, которым владеет не только учитель, но и ученик; происходит своеобразный обмен знанием, коллективный отбор его содержания. Учитель должен не принуждать, а убеждать учеников принять то содержание, которое он предлагает с позиции научного знания. Ученик при этом есть творец этого знания; участник его порождения. Учебный процесс должен вызывать личную заинтересованность ученика в усвоении материала и данного вида деятельности.

При разработке содержания занятий нужно проектировать учебный процесс так, чтобы ученик решал задачи и проблемы, опираясь на «зону своего актуального развития», а выполнение работы переводило бы его в «зону ближайшего развития».

Для эффективного развития учащихся важно предусмотреть для каждого из них «ситуацию успеха», т.е. предлагать задания, с которыми ребёнок наверняка справится, оценка выставляется не за конечный результат, а за процесс его получения, причём, учащегося необходимо сравнивать не с другим, а с самим собой, «вчерашним».

Сегодня трудно представить учебный процесс развивающего типа без исследовательского подхода в обучении.

Метод проекта – это одна из личностно-ориентированных технологий, в основе которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений

самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое и творческое мышления.

Его характерная черта-реализация идеи «обучение через открытие». В рамках этого подхода учащийся должен сам открыть явление, закон способ решения задачи не известные ему ранее. При этом он может опираться на цикл познания.

Главное условие позволяющее отнести задачу к классу проектных – это возможность переноса известных детям способов действий (знаний, умений) в новую для них практическую ситуацию, где итогом будет реальный детский «продукт».

Личностно-ориентированный урок в режиме проектного обучения:

Мотивационный: учитель – заявляет общий замысел, создает положительный мотивационный настрой; ученики – обсуждают, предлагают собственные идеи;

Планирующий – подготовительный: определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы совместной деятельности сначала с максимальной помощью учителя, позднее с нарастанием ученической самостоятельности;

Информационно-операционный: ученики – собирают материал, работают с литературой и другими источниками, непосредственно выполняют проект; учитель – наблюдает, координирует, поддерживает, сам является информационным источником;

Рефлексивно-оценочный: ученики – представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют устную и письменную самооценку; учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности.

На практике личностно-ориентированный развивающий урок предполагает так же осуществление следующих подходов.

Коммуникативный, или дискуссионный подход. Учащийся на какое-то время становится автором какой-либо точки зрения на определённую научную проблему. При реализации этого подхода формируются умения высказывать своё мнение и понимать чужое, вести критику, искать позиции, объединяющие обе точки зрения, и находить компромисс, «докапываться до истины».

Имитационный подход. Класс разбивают на бригады или группы, каждая из которых самостоятельно работает над общим заданием, имитируя то или иное заведение, фирму. Итоги деятельности обсуждаются, оцениваются, определяются лучшие, наиболее интересные. Примером такого подхода на занятиях может быть урок защиты проектов.

Ключевым понятием для реализации индивидуального подхода, при котором обучение строится на основе индивидуальной избирательности и личной активности каждого ученика, становится понятие свободного самостоятельного выбора. Вариативно-дидактические карточки (ВДК) являются по своей сути тем самым специально организованным и продуманным учителем полем выбора, а именно ассортиментом разнообразных по содержанию, степени сложности и форме выполнения учебных заданий.

Работа с карточками в личностно-ориентированном уроке начинается с выбора задания детьми. Заметим, что учитель не принимает никакого участия в процессе выбора карточки ребёнком.

Помимо того, что ребенок выбирает себе задание, он выбирает и форму работы (групповая или индивидуальная).

При подведении итогов работы с ВДК на личностно – ориентированном уроке оценивается не только результат, но и ход выполнения работы.

Роль учителя при работе с карточками сводится к минимуму. Он становится наблюдателем и, в нужный момент, помощником, а не руководителем.

Новые жизненные условия, в которые поставлены все мы, выдвигают свои требования к формированию молодых людей, вступающих в жизнь: они должны

быть не только знающими и умелыми, но мыслящими, инициативными, самостоятельными. Педагогическим потенциалом формирования заданных качеств, на наш взгляд, обладает личностно-ориентированное развивающее обучение.

Литература

1. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979.
2. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000.

В.В. Хаврусъ
п. Деревянка
Республика Карелия

ПРАКТИКА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ОПЫТА УЧИТЕЛЯ

Ведущим стратегическим направлением развития системы школьного образования на сегодняшний день является личностно-ориентированное развивающее обучение (ЛОО) [1].

ЛОО – обучение, выявляющее особенности ученика – субъекта, признающее самобытность и самоценность субъектного опыта ребёнка, выстраивающее педагогическое взаимодействие на основе субъектного опыта учащегося. ЛОО предполагает развитие обучающегося, его мотивов, неповторимого психологического склада [2].

В системе развивающего обучения (РО) меняется урок. Дидактическим стержнем урока в РО является деятельность учащихся. Ученики не просто решают, обсуждают, а наблюдают, сравнивают, классифицируют, группируют, делают выводы, выясняют закономерности. Их действия с учебным материалом носят преобразующий характер.

В основу личностно-ориентированного урока положены три важнейших принципа: вариативность, гибкость и открытость. Планируя урок, важно создать условия для реализации на практике всех этих положений:

Условия вариативности:

1. Каждый ребенок имеет возможность самостоятельно выбрать, что ему делать (какое задание, упражнение и т.п.).
2. Каждый ребенок имеет возможность самостоятельно выбрать, с кем ему работать (с каким партнером или индивидуально).
3. Каждый ребенок имеет возможность самостоятельно выбрать способ выполнения деятельности (какими средствами, материалами и т.п.).
4. Дети имеют возможность влиять на последовательность своей деятельности (совместно принимать решение о последовательности уроков в течение дня, последовательности видов работ на уроке и т.п.).

Условия открытости:

1. Предусмотрено специальное время для планирования и подведения итогов всего урока (работа подгрупп, темы в целом и т.п.)
2. Предусмотрены учебные задания, открытые для активного использования детского субъективного опыта (задачи без содержательного контекста и т.п.)
3. Предусмотрены время и средства для оценки и самооценки детьми своей деятельности и/или урока в целом, а также средства для быстрой обратной связи учителя с детьми по ходу урока (значки, таблички и т.п.)

Условия гибкости:

1. Ясность целей урока и критериев их достижения.
2. Предусмотренные заранее возможности для гибкой корректировки учителем своей деятельности по ходу урока.
3. Ведение на уроке специально организованных наблюдений (по определенной схеме наблюдений).
4. Использование результатов наблюдений за детьми для корректировки учителем своего перспективного плана работы.

Личностно-ориентированный урок должен включать обсуждение детьми самых разнообразных версий, и дети в этом плане не должны бояться ошибиться, неправильного ответа, насмешек со стороны товарищей и особенно педагога.

На уроке учащимся предоставляется возможность выбора формы проработки учебного материала – индивидуально, в паре или в группе. Например, само собой бесценно накопление детьми опыта совместной деятельности в плане социализации личности. Здесь она происходит в ходе учебной деятельности: все учащиеся включаются в учебный процесс (каждый в соответствии со своими личностными особенностями и учебными возможностями), учащиеся учатся вести диалог, высказывать и отстаивать своё мнение. Наблюдения за тем, как ребята строят свою работу в группах, говорят также и о том, что состав групп и пар периодически меняется, в связи с этим меняются и роли учащихся.

Не менее широкий выбор предоставляется ученикам при подготовке домашнего задания. Первоначально ребятам были предложены на выбор следующие формы работы: устный ответ, письменный ответ на вопросы параграфа, составление схем, рисунков, выполнение упражнений как практической части. Таким образом, были заложены задания, позволяющие ребёнку самому выбирать тип, вид, форму материала (словесную, графическую, условно-символическую). Затем этот список был расширен самими детьми конспектами, тестами, текстами, самостоятельным составлением вопросов к тексту учебного материала. При этом максимально поощряется использование детьми дополнительной литературы самого разнообразного характера, самостоятельные постановка и решение проблем, в том числе выходящих за рамки учебной темы. Непосредственно на уроке пытаюсь систематически создавать для ребят проблемные и поисковые ситуации, когда требуются интеллектуальные усилия и самостоятельная оценка того или иного учебного материала.

Данная работа позволила выявить предпочтения каждого ребёнка к способам и формам переработки учебного материала и классифицировать их.

На личностно-ориентированном уроке монологическая речь учителя занимает намного меньше места и времени, чем на традиционном, так как основной упор делается на самостоятельную работу ученика. Такой подход позволяет включить в активную работу намного больше детей.

Главным итогом работы можно считать то, что дети научились выражать своё мнение (письменно или устно); отстаивать его в диалоге; приобрели навыки самостоятельной учебной исследовательской работы; осознали противоречивое и неоднозначное отношение к учебному материалу.

Современный этап развития школы характеризуется возрастающей творческой активностью учителя. Мы являемся свидетелями своеобразного «взрыва» педагогических идей, находок, решений сложнейших задач воспитания личности. Тот факт, что в центре внимания учителя оказался ученик, его внутренний мир, требует от каждого преподавателя высокого уровня педагогического мастерства, ведь «недостаток ребёнка – это его достоинство, не раскрытое учителем». Любая педагогическая технология должна быть переосмыслена учителем и окрашена творческим и эмоциональным отношением к своему делу и искренней любовью к детям.

Литература

1. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе // Директор школы.- 1996.- № 9.
2. Якиманская И.С. Личностно-ориентированный урок // Директор школы.- 1998.- № 2.

А.К. Павлов
г. Петрозаводск

КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Много новых педагогических технологий появилось в последние годы. Правда, не все из них абсолютно новы. Как же выбрать то, что подходит для реализации профильного обучения? Как учесть его специфику в условиях профильного обучения?

Вариант классификации технологий профильного обучения рассмотрим на основе компетентностного подхода. Ключевые компетентности являются до определённой степени универсальными. В плане подготовки отдают предпочтение развитию компетентностей «широкого спектра», способных проявить себя в самых разнообразных ситуациях и условиях. Международная практика образования выделяет следующие группы ключевых компетентностей:

- политическая и социальная компетентность, связанная со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, урегулировать конфликты ненасильственным путём, участвовать в функционировании и развитии демократических общественных институтов;

- компетентность, реализующая способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни;

- компетентность жизни в многоукладном обществе, связанная с пониманием различий между расами, этносами и культурами, уважать друг друга, быть способными жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетентность, определяющая владение устным и письменным общением. Владение несколькими языками, важными для работы и общественной жизни;

- компетентность, связанная с возникновением информационного общества. Владение новыми ИКТ-технологиями, понимание их применения, их

силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой средствами массовой информации рекламе [1, с.21].

Мы считаем, что наиболее перспективной является классификация, разработанная на основе тенденций развития полного среднего общего и высшего образования (важным выступает обеспечение преемственности полной средней и высшей школы) и приоритетных задачах, которые необходимо решать в профильном обучении.

В условиях профильного обучения наиболее востребованными являются педагогические технологии, которые, во-первых, позволяют организовать самостоятельную деятельность учащихся по освоению содержания профильного образования, поскольку требуются новые формы его организационного освоения (приоритетными выступают технологии модульного обучения и балльно-рейтинговой оценки учебных достижений обучающихся).

Во-вторых, педагогические технологии, включающие учащихся в различные виды деятельности (здесь приоритет отдаётся исследовательской, творческой и проектной деятельности).

В-третьих, это технологии работы с различными источниками информации, так как информация сегодня используется как средство организации деятельности, а не цель обучения (информационные технологии, включая технологию дистанционного обучения, технологию развития критического мышления посредством чтения и письма, технологию проблемного обучения).

В-четвёртых, это технологии по организации группового взаимодействия (технология организации группового взаимодействия, технология организации дискуссии и др.), поскольку отношения партнёрства и сотрудничества пронизывают современный педагогический процесс, направленный на развитие толерантности и корпоративности.

В-пятых, это технологии метапознавательной деятельности учащихся, так как субъектная позиция ученика становится определяющим фактором

педагогического процесса, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей (технология организации самостоятельной работы, технология рефлексивного обучения, технология оценки достижений, технология самоконтроля, технология самообразовательной деятельности).

И в-шестых, это технологии контекстного обучения, или кейс-технологии, позволяющие решать допрофессиональные задачи (технология анализа конкретных ситуаций, технологии организации имитационных игр и др.) [2, с.25]

На протяжении ряда последних лет нами на базе МОУ «СОШ № 48» г. Петрозаводска Республики Карелия, являющейся экспериментальной площадкой лаборатории по сопровождению ФЭП и РЭП ГОУРК «ИПКРО», проводится экспериментальная работа по апробации педагогических технологий профильного обучения. Перед нами встаёт ещё один вопрос: какие педагогические технологии из перечисленных выступают ведущими в основной школе, а какие необходимо использовать в старшей школе и на этапе профильного обучения? Проводимая нами опытно-экспериментальная работа не позволяет однозначно ответить на этот вопрос.

Результаты в этом направлении будут изложены в дальнейших публикациях.

Литература

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров /В.П. Беспалько.- М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2002. – 180 с.
2. Даутова О.Б., Крылова О.Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учеб.-метод. пособие для учителей / под ред. А.П.Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.

З.Б. Ефлова, М. Меньшикова
г. Петрозаводск

К ВОПРОСУ О ДЕТСКОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ КАК ФАКТОРЕ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Среди множества факторов, влияющих на развитие современного ребенка, немаловажную роль играет детская мультипликация, столь любимая детьми от раннего до старшего подросткового возраста. Характер и глубина ее психолого-педагогического воздействия на формирующуюся личность – предмет научных исследований, заботы родителей и думающих педагогов-практиков.

С момента появления в 1877 г. (движущиеся картинки Эмиля Рено) мультипликация захватила большую зрительскую аудиторию, основную часть которой составляют дети. Преданные поклонники – они готовы смотреть и смотреть «мультики», зачастую отказываясь ради них от других видов деятельности.

Динамичные яркие фантазийные сюжеты, не ограниченные рамками реальности действия рисованных и кукольных героев – привлекают юных телезрителей, становятся примерами подражания, отражаются в их социальном поведении. Современного ребенка мультфильмы воспитывают, обучают, развивают, социализируют.

Как представлена мультипликация в самых доступных сегодня средствах массовой информации – на телевидении? В каком объеме? Что представляет собой мультипликационная продукция, потребляемая нашими детьми?

Для того чтобы ответить на эти вопросы нами был проведен анализ недельных программ центральных телеканалов российского телевидения – «Первый», «Россия», «Культура», «НТВ», «СТС», «ТНТ», доступных для просмотра на территории Карелии. Ниже в таблицах приведены данные о времени, отводимшемся мультипликации в 2010 году.

Таблица 1

Общий объем времени показа мультипликационной продукции

Канал	Будни (мин)	Выходные (мин)
Первый	0	50
Россия	25	0
Культура	135	50
НТВ	0	50
СТС	120	450
ТНТ	240	260

Первое место в рейтинге показа мультипликационной продукции занимает канал «ТНТ», который предоставляет мультфильмам 4 часа в будни и 4 часа 20 минут в выходные дни. Далее располагаются каналы «СТС» (соответственно, 2 часа и 7 часов 30 мин.) и «Культура» (2 часа 15 минут и 50 минут). Телеканалы, которые транслируются практически во все даже самые дальние уголки страны – «Первый» и «Россия» – занимают последние места.

Таблица 2

Время показа мультипликационной продукции в режиме дня

Канал	Будни	Выходные
Первый	0	8:00 — 9:00
Россия	20:50 — 21:00	0
Культура	15:40 — 16:10	0
НТВ	0	12:45 — 13:35
СТС	6:00 — 7:30, 13:30 - 15:30	8:00 - 9:00, 14:00 - 15:30
ТНТ	7:35 — 8:30, 11:30 — 15:05	6:00 — 8:25, 13:30 — 14:00

Полученные данные демонстрируют, что современный ребенок (житель

города или большого поселения), переключая каналы телевизора с одного на другой, может смотреть мультфильмы:

в будни – с 6:00 до 7:30, с 7:35 до 8:30, с 11:30 до 15:30, с 15:40 с 16:10, с 20:50 до 21:00, что составляет 7 часов 45 мин;

в выходные – с 6:00 до 9:00, с 12:45 до 15:30, то есть, 5 часов 45 минут.

Таким образом, общее потенциальное время просмотра значительно превышает рекомендуемую специалистами норму – 1,5 часа 2-3 раза в неделю. [1]. Анализ телепрограмм показывает, что ребенок имеет возможность смотреть мультфильмы практически все время бодрствования. Без контроля со стороны взрослых и самоконтроля, это может привести к возникновению зависимости и препятствовать нормальному развитию.

Особый интерес представляет содержание мультипликационной продукции, предлагаемой нашим телевидением.

Популярными являются мульт-сериалы:

«Первый» – «Чип и Дейл спешат на помощь», «Черный плащ», «Кряк-бригада», «Гуфи и его команда» (США);

«Культура» – «Путешествие неразлучных друзей», «Крот и его новые друзья» (Чехия);

«НТВ» – «Люди Икс: эволюция» (США);

«СТС» – «Трансформеры. Энергон», «Смешарики», «Приключения Вуди и его друзей», «Железный человек», «Росомаха и люди Икс», «Клуб Винкс - школа волшебниц», «Соник Икс», «Питер Пэн и пираты», «Новые приключения Винни-Пуха», «Русалочка», «Аладдин», «Мир странствий», «Том и Джерри», «Приключения Конана Варвара», «Семья почемучек» (США и Япония);

«ТНТ» – «Эй, Арнольд», «Настоящие монстры», «Котопес», «Пингвины из «Мадагаскара» (США).

На основных телеканалах доминируют мультфильмы зарубежного, в основном американского производства. Практически все они являются сериалами, созданными по мотивам комиксов. Отечественные мультфильмы, как

советские, так и российские, транслируются в основном на телеканалах «Культура» и «ТВ Центр».

Мультфильмы зарубежного и отечественного производства – продукты разных культур, отражают разные ментальности. Они значительно различаются, например, в трактовке категорий добра и зла.

По мнению психолога И.Медведевой, в западных мультфильмах про «супергероев» сам мир, фон, на котором происходят события мультфильма, безнадежно лежит во зле. И только крупинцы добра в виде каких-нибудь «ниндзя-черепашек» стараются со злом сразиться. Причем зло, как правило, уничтожается физически, что абсолютно непривычно для образа действия в русских сказках, где со злом старались бороться другими способами: его пытались перехитрить или уговорить [2].

В отечественных – дело обстоит иначе. Здесь в добрую картину мира вкрапливается какой-то маленький клочок зла в виде отрицательного персонажа. Этот отрицательный персонаж, как правило, тоже легко перевоспитывается. И оказывается вдруг, что он такой злобный только потому, что с ним никто не дружил, его никто не любил, никто ему не сочувствовал. Важно, что в таких мультфильмах злой персонаж подается в юмористической форме, что уравнивает его «злодейскую» сущность.

Ценности и образцы социального поведения, наблюдаемые и воспринимаемые детьми посредством мультипликации, будут исследованы в нашей последующей работе.

Очевидно, что педагогу и родителю важно не только иметь представление, знать, какие мультфильмы захватывают умы и эмоции подрастающего поколения, но и использовать этот фактор как путь к пониманию ребенка и как средство его развития.

Литература

1. Дудникова Н. Мама, папа, я ... и телевизор: [Электронный ресурс] / Н. Дудникова. – Электрон.ст. – Режим доступа к ст.:<http://semya.potrebitel.ru/>

2. Медведева И. Ниндзя-черепашки: добро с большими кулаками: [Электронный ресурс] / И. Медведева. – Электрон.ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.materinstvo.ru/art/>

РАЗДЕЛ 3

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Л.П. Назарова, Г.А. Гонтарева
г. Санкт-Петербург

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА

Проблема развивающего обучения отражена в работах ученых П.Н. Груздева, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Г.Д. Кирилловой, Д.Б. Эльконина.

Названная проблема широко отражена в исследованиях школьного педагогического процесса, но еще не нашла достаточного отражения в высшей школе, особенно в условиях внедрения двухуровневой системы образования. Вместе с тем, развивающее обучение в высшей школе представляет не меньшую, а, может быть, большую значимость. Если бакалавры и магистры овладеют системой развивающего обучения, то, можно предположить, что она обязательно будет определять учебный процесс не только общего образования, но и среднего, и высшего профессионального образования.

При реализации развивающего обучения в педагогическом процессе можно выделить следующие цели:

- стратегические — подготовка бакалавра, способного к адаптации в европейской системе образования;
- тактические — подготовка бакалавра, способного реализовать себя в любой профессиональной деятельности;
- оперативные — подготовка бакалавра, способного реализовать себя в педагогической деятельности.

Следовательно, профессиональная характеристика бакалавра включает: реализацию личностных возможностей в современном мире, владение высокими адаптивными качествами, умение самостоятельно определять объекты

применения своих знаний. Достичь таких результатов в высшей школе возможно при создании определённых дидактических условий:

- разработка содержания обучения, включающего развивающее обучение в процесс подготовки бакалавра;
- совершенствование технологии развивающего обучения;
- разработка системы оценивания результатов усвоения развивающего обучения;
- диагностика и оценка результативности процесса обучения;
- разработка информационных средств обучения с включением системы развивающего обучения.

Средствами достижения результатов в подготовке бакалавра является создание учебных, тематических планов, учебных программ, учебных пособий. Разработка информационных дидактических средств еще недостаточно представлена в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

Подготовка бакалавра к профессиональной деятельности в любой области знания (филология, математика, экономика и др.) меняет мировоззрение будущего профессионала. Для бакалавра важно овладеть системой развивающих упражнений, которые могут быть представлены следующими направлениями деятельности:

- овладение системой упражнений развивающего обучения;
- умение применять развивающие упражнения в профессиональной деятельности;
- умение выбора оптимального решения поставленной задачи;
- умение организовать эффективное взаимодействие в педагогическом процессе;
- умение управлять деятельностью ученика и др.

При формировании профессионализма у бакалавра целесообразно исходить из следующих моделей, взаимодополняющих друг друга:

- модель решения профессиональных задач;

- модель совмещения личностных интересов с профессиональными;
- модель включения в современную социокультурную среду.

При реализации данных моделей следует исходить из следующих принципов, а именно:

- организация педагогического сопровождения студентов, которое включает знакомство с нормативными документами по организации учебного процесса (учебный план, программы, справочная литература, учебные пособия); с университетом, сотрудниками факультета, значимостью факультета в структуре университета; консультационной работой;
- вовлечение студентов в творческую, исследовательскую, проектную деятельность кафедры, факультета;
- включение студентов в исследовательскую деятельность в процессе подготовки курсовой работы;
- изменение технологии подготовки студентов-бакалавров: разработка системы практических занятий, направленных на практическое осмысление усвоенных курсов; разработка индивидуальных заданий для студентов по педагогическим дисциплинам с целью повышения функциональной грамотности и компетентности студентов;
- актуализация умений студентов, направленных на прогнозирование, формирование мотивационной системы овладения знаниями в процессе разработки нового содержания курсов по педагогическим дисциплинам;
- разработка системы диагностики и самооценки достижений студентами-бакалаврами через систему тестовых заданий, решение педагогических ситуаций;
- методическое обеспечение подготовки к различным видам производственных практик и практической деятельности студентов-бакалавров в виде разработки методических рекомендаций, системы исследовательских заданий, решения педагогических ситуаций и задач.

Важным аспектом подготовки бакалавров является совершенствование методов и форм преподавания. Помимо традиционных лекций, семинаров, курсовых и контрольных работ активно используются деловые игры, решение педагогических ситуаций, тренинги, индивидуальное и групповое проектирование, кейс-технология, организация самостоятельной работы студентов.

Для деятельности университета, направленного на реализацию фундаментального образования, одним из аспектов его функционирования является научно-исследовательская работа, которая включает подготовку курсовых и дипломных работ. Каждая курсовая работа предусматривает включение методики и результатов проведённого в школе педагогического исследования. Наличие исследования обогащает практическую направленность подготовки будущего бакалавра.

Обучение на бакалавриате завершается защитой выпускной квалификационной работой. При подготовке дипломных работ целесообразно выделить консультации преподавателей кафедры педагогики, так как в стандарте образования особое место занимает практическая педагогика, практикум по решению профессиональных задач. Тем более, что профессиональный предметный блок тесно связан с подготовкой бакалавра, являясь при этом базовой дисциплиной.

В системе подготовки бакалавра важное место занимает региональный компонент. В Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина он представлен следующими курсами по выбору:

- образовательная программа как условие развития школы Ленинградской области;
- развивающие упражнения в образовательной системе Ленинградской области;
- менеджмент в образовании;
- экономическое обеспечение региональных программ образования

Ленинградской области;

- педагогическое творчество;
- педагогический имидж;
- лекторское мастерство учителя и др.

Таким образом, развивающие упражнения при подготовке бакалавра являются важным компонентом образовательной деятельности университета, как и балльно-рейтинговая система оценки результатов деятельности студентов. Рассмотрим применение данной системы при организации психолого-педагогической (ознакомительной) практики, в процессе которой студенты выполняли следующие задания педагогического блока.

Задание 1. Знакомство с образовательным учреждением. Задание 2. Посещение, наблюдение и анализ уроков. Задание 3. Подготовка и проведение воспитательного дела. Задание 4. Изучение педагогических ситуаций. Задание 5. Общее впечатление о практике.

Балльная оценка качества выполнения студентами заданий практики, в соответствии с принятыми критериями, приведена в таблице.

Таблица

Наименование критерия	Оценка в баллах	Параметры оценки
Представление отчета в срок	2	Ответственность и исполнительность
Выполнение требований к заданию 1	3	Уровень анализа и обобщения, умение использовать современные ИКТ
Выполнение требований к заданию 2	9	Умение студента оценить качество уроков по указанным 9-ти критериям
Выполнение требований к заданию 3	5	• Обоснованность выбора воспитательного дела с учетом возрастной группы учащихся

		• Наличие сценария • Реализация творческого подхода при организации и проведении воспитательного дела • Качество анализа воспитательного дела по схеме • Наличие приложений
Выполнение требований к заданию 4	2	Уровень сформированности аналитических, прогностических умений
Выполнение требований к заданию 5	2	Оригинальность способа выражения и содержательность
Культура оформления отчета	2	Соответствие требованиям, грамотность
Итого	25	

Л.А. Косолапова

г. Пермь

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Разработка (в условиях перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты) программ вузовских учебных дисциплин, в частности - педагогики, предполагает уточнение методологических ориентиров.

Очевиден приоритет компетентного подхода к образованию, что может привести к недооценке значимости фундаментальности образования как результата, гарантирующего успешность специалиста не только в ближайшей,

но и отдаленной перспективе. Анализ сущности понятий «фундаментализация образования» и «компетентностный подход» показывает их непротиворечивость.

В соответствии с первым из указанных подходов, в качестве цели рассматривается высшего профессионального образования формирование у будущего специалиста деятельной позиции в процессе обучения, способствующей становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач [1, с.8]. Результат высшего профессионального образования определяется в федеральных государственных образовательных стандартах через понятие «компетентность». Изменение системообразующих элементов педагогической системы (цель и ожидаемый результат), приводит к необходимости определения нового смысла остальных компонентов. Так, ведущими для отбора содержания профессиональной подготовки становится не принцип научности, а принципы *социо-культуросообразности* и *практикоориентированности* и ряд других [1, с.14-15].

Изменение цели и принципов позволяет рассматривать содержание обучения через призму задач, решение которых представляет собой поиск и определение неизвестных элементов через известные; развитие и оценка компетентностей осуществляется через решение субъектом соответствующих задач. Соответственно меняется организация процесса преподавания в вузе: предпочтение отдается практико-ориентированному модульному обучению, обучению с помощью пакета ситуаций для принятия решений (кейса), учебное исследование, обучению на основе социального взаимодействия, разработки проектов, развитию критического мышления через чтение и письмо, педагогическое сопровождение диалога, использованию активных форм и методов обучения, в том числе с одновременным использованием мультимедийных средств, компьютера, ресурсов Интернет. Изменяются критерии, процедура, методики оценивания результата (компетентности), к

перспективным, в частности, относится накопительная система оценки образовательных результатов на основе взаимодополнения количественной (в том числе компьютерной) и качественной оценки (портфолио, резюме).

Вырабатываются *критерии* отбора технологий, к которым относят интерактивность; деятельностный характер; направленность на поддержку индивидуального профессионального развития студента; наличие необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания, способов учения и поведения; диалогичность; перенос акцентов с запоминания информации на изучение действительности, на применение присваиваемых психолого-педагогических знаний и умений к решению профессиональных задач.

Таким образом, разрабатываемый компетентностный подход позволяет максимально *технологизировать процесс преподавания в вузе, обеспечивает формирование личностного, практикоориентированного знания/умения.*

Идея фундаментализации также предполагает системные изменения в организации процесса преподавания в вузе.

Под фундаментализацией образования понимается [3, с.39] «приоритет главных целей и стержневых идей образования, выполняющих регулятивную функцию, ведущей роли общетеоретических дисциплин, служащих базой для изучения более частных прикладных курсов, их фундаментальных теорий, законов, понятий, обеспечивающих сознательное усвоение учебных курсов, междисциплинарной интеграции и универсальных методов познания, *служащих основой формирования системных знаний и обобщенных умений*, научного мировоззрения и системного мышления, интеллекта и ценностного отношения к учению, а также *инструментом добывания новых знаний и способов действий, творческого целевого их применения в жизни и профессиональной деятельности*».

Анализ сущности понятия «фундаментализация образования» показывает его непротиворечивость идеям компетентностного подхода. В обоих случаях

речь идет о единстве теории в оптимальном соотношении с фактами, профессиональной ценности и направленности получаемых знаний, личностной ценности образования, обеспечивающего переход к самообразованию. В обоих случаях предполагается деятельностный и интегративно-модульный подход к планированию и осуществлению учебного процесса, использование методов прогнозирования и проектирования педагогических процессов.

Вместе с тем, методологической основой фундаментализации образования выступают не столько деятельностный, сколько *системно-деятельностный* подход; интегративно-аксиологический, модульный подходы, идеи генерализации (укрупнения) дидактических единиц и личностно – ориентированного развивающего обучения, методы научного познания (диалектический, сведения/выведения, свертывания/развертывания, моделирования и интерпретации фундаментальных абстракций), а также универсальные методы научного исследования.

Поскольку фундаментализация должна касаться не только содержания, но и самого учебного процесса и его результатов, средством ее реализации становятся технологии, основанные на системном подходе, целостном восприятии процесса преподавания/учения, единстве *учебно-познавательной, научно-исследовательской, профессионально-педагогической деятельности*. К таким технологиям относят: интегративно-модульные, информационные, проблемно-диалоговые, игровые [3, с.41].

Как результат фундаментализация должна обеспечивать формирование теоретико-методологического базиса для овладения основами науки и практики как важного компонента общей культуры и профессионализма и создание условий саморазвития и самореализации в процессе приумножения и применения знаний в нестандартных условиях педагогической деятельности. Как отмечает Г.Д. Кириллова, «чем более высокого уровня достигает

теоретическое обобщение, тем более широким становятся его эвристические возможности и возрастает мировоззренческий потенциал» [2, с.49].

Важным для формирования фундаментальных знаний является рассмотрение процесса познания как сложного перехода «от одного уровня единства чувственного и абстрактно - логического к другому уровню чувственного и абстрактно - логического» [3, с.51]. При условии рассмотрения объекта познания как целостной системы, ни общее не формируется из единичного, ни единичное из общего; эти две системные характеристики существуют в неразрывном единстве и обладают статусом изохронности. При этом, сущностные свойства вещей могут быть обнаружены лишь в процессе их преобразования. При организации процесса преподавания в вузе важно учитывать, что процесс обнаружения в практической деятельности в единичном необходимо-общего и его дальнейшее осмысление, абстрагирование, «саморазвитие» в теоретической деятельности представляют собой разные уровни обобщения закономерных связей и зависимостей, свойственных познаваемому объекту как органической системе. Соответственно, теоретическое обобщение выполняет не только роль результата обучения, но и - на следующем этапе - функции метода познания и теоретической основы деятельности.

Иными словами, фундаментализация закладывает основу диалектического единства (возможных и необходимых *взаимопереходов*) теории и факта, осмысления и практики, саморазвития и профессиональной деятельности, что представляется *важным при обучении педагогике*.

Делая вывод, отметим, что при конструировании педагогики как учебной дисциплины роль методологического ориентира выполняет *идея непротиворечивости компетентностного* подхода, ориентированного на формирование готовности выпускника к практической деятельности на основе единства ценностей, опыта, знаний, умений, рефлексии при решении

профессиональных задач, и *фундаментальности* образования как готовности действовать, опираясь на системные обобщенные знания и базовые профессиональные умения, формируемые на основе взаимодействия субъекта с изучаемым феноменом, рассматриваемым целостно, то есть в единстве всеобщего и единичного.

Литература

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография [Текст] / под ред. проф В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 392 с.
2. Кириллова, Г.Д. Теория обучения: курс лекций [Текст] / Г.Д.Кириллова. СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2001. - 130 с.
3. Кузнецова, Н.Е. Фундаментализация как фактор повышения качества университетского педагогического образования [Текст] / Н.Е. Кузнецова.// Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып.2. – СПб.:СпбГУ, 2001.– С. 37- 42.

Г.А. Орлова

г. Великий Новгород

ИНТЕГРАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются некоторые вопросы о функционировании вузовского предмета «методика преподавания», связанные с перестройкой педагогического образования в 90-е гг. XX века. Знания и любовь к методике, полученные автором в аспирантуре ЛГПИ им. Герцена, системный подход к исследованиям, сформированный в научной школе академика, методиста Тамары Григорьевны Рамзаевой, а затем и почти тридцатилетний опыт работы со студентами и учителями объясняют интерес к проблеме.

В 1993 г. в Великом Новгороде путем объединения педагогического и политехнического (а чуть позднее присоединением сельскохозяйственного) институтов был создан Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого как университет классического типа.

В период перехода от профессионального к университетскому образованию вузовские курсы методики преподавания сокращались, и не только – часто подвергалась сомнению их необходимость, обсуждались вопросы о выводе методистов из специальных кафедр и объединения их в отдельный коллектив, что означало отрыв от специальных дисциплин, от содержания предметов. Как справедливо замечает Г.Д. Кириллова в блестящей аналитической статье «Основные направления развития отечественной дидактики», в эти годы «...наблюдается замена понятия «метод» понятием «технология». Вместо углубления и расширения таких значимых дидактических категорий, как «метод», «методика обучения» за счет использования технологий и проектной деятельности, о них или умалчивают, или умаляют их значимость». Г.Д. Кириллова определяет общую тенденцию этого периода как «противопоставление дидактических категорий и универсализацию отдельных средств», что противоречит «методологии системного подхода, становится тормозом в развитии педагогической науки» [1, с.32].

В функционировании методики эти выводы подтверждаются: вытеснение из словаря, замена, расплывчатость самого понятия; без должного внимания отношение к учебному предмету в вузе, к его роли, месту, к специалистам. Методисты почувствовали себя лишними.

Да и само педагогическое образование в эти 90-е годы, вопросы его становления и развития в университетской системе активно обсуждались педагогической общественностью и учеными.

На этом этапе автор рассматривает место методики, исходя из понимания сути педагогического образования, которое становится университетским. Вслед за В.А. Сластёниным, признавая педагогическое образование как особое

направление профессиональной подготовки, используем его определение педагогической деятельности, как «...особый вид деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [5, с.18]. Мы рассматриваем университетское педагогическое образование как процесс профессионального самоопределения и становления личности, приобщения ее к общей и профессиональной культуре деятельности и следуем за отечественными традициями К.Д. Ушинского, который утверждал, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях» [6, с.359].

В связи с этим общее и педагогическое образование может и должно строиться как гуманитарное образование, прежде всего удовлетворяющее интересы, мотивы, потребности, направленность личности.

Практически одновременно с обсуждением университетского педагогического образования возникли вопросы перехода на многоуровневое педагогическое образование. В.А. Сластёнин, отмечая углубление противоречий, возникающих в связи с технократическими и экстенсивными подходами в педагогическом образовании, описывает смену целевых ориентаций и предлагает компоненты модели профессиональной педагогической культуры: аксиологический, технологический и личностно-творческий [5, с.32-48].

В этом контексте пространство методического образования определялось системным подходом к педагогическому образованию в целом. Вопрос актуализировался для автора разработкой концепции подготовки учителя начальных классов в классическом университете в периоды принятия государственных стандартов высшего профессионального образования. Традиционно учебный план для учителей начальных классов включает несколько, до десяти, методических дисциплин. В этих условиях мы определили

методику как образовательную область, которая, как показывают наши исследования, может осуществлять профессиональную педагогическую направленность образования с позиции его внутренней природы.

Методике уже недостаточно быть только частной дидактикой, она выступает как предметная область, интегрирующая знания и подготавливающая специалиста к реальной динамично меняющейся образовательной практике.

Функции методики никогда (особенно в высшем профессиональном образовании) не рассматривались как рецептурные (Н.А. Щербакова, Н.П. Каноныкин, Н.С. Рождественский, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов, Н.Н. Светловская). В современном личностно-ориентированном, вариативном образовательном пространстве возникают новые интегративные и системообразующие аспекты методики.

Усиление интегративной функции методики проявляется в содержании высшего образования и его организации.

В содержательном аспекте методика наполняется новыми компонентами, прежде всего связанными с педагогическим мышлением, способностями, умениями. Для учителя начальных классов важно уметь преподавать на высоком методическом уровне разные предметы – русский язык, литературное чтение, математику, труд и др. Не менее важно овладеть умениями, необходимыми для педагогической деятельности в целом. Вариативная начальная школа с ориентацией на гуманитаризацию, гуманизацию, демократизм требует осмысления взаимосвязей между ценностями образования и интерпретацией их в разных дидактических системах, влиянием на развитие младших школьников.

Так, тенденции в развитии и модернизации начального языкового образования, представленные авторской лингвометодической концепцией Т. Г. Рамзаевой, позволяют не только осмыслить современное полифункциональное понятие «начальное языковое образование», но и увидеть, что «...при определении содержания школьного обучения и его методической направленности целесообразно в качестве основополагающего фактора выделять функционально-

семантический аспект начального языкового образования». При этом устанавливаются связи методики русского языка и лингвистики в понимании функций языка (коммуникативной, когнитивной и эмоциональной) [4, с.66].

Очевидно, что, отдав дань проектированию и технологиям, методика, прежде всего методическая наука, в конце XX – начале XXI веков продолжила исследования на основе системного подхода и явила блестящие результаты. Так, Т.Г. Рамзаевой в области методики преподавания русского языка в начальной школе создана целостная система: введено понятие «начальное языковое образование», разработан комплекс для вуза и школы (учебные пособия для студентов; авторская программа, школьные учебники, справочник и рабочие тетради для детей; методические рекомендации для учителей).

Вопросы осмысления и описания содержательного и организационного изменения методики представляются весьма продуктивными в профессиональной подготовке педагогов. Перспективным, на наш взгляд, является конструирование содержания методики как интегративной науки на основе взаимосвязей и взаимодействия культуры, образования и деятельности, содержания и методов обучения.

Отметим, что в разрабатываемых государственных стандартах высшего профессионального образования предлагается переосмысление от квалификационной характеристики (2000 год) к подробному описанию «требований к уровню подготовки выпускника» (2005 год), и, наконец, к общекультурным и профессиональным компетенциям (2010 год). Методика еще в большей степени начинает выступать ведущим фактором интеграции различных знаний – общекультурных, психолого-педагогических, естественнонаучных, специальных предметных.

Литература

1. Кириллова Г.Д. Основные направления развития отечественной дидактики // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина – СПб.- 2009.- №3.

2. Орлова Г.А. Теория и практика становления учителей начальной школы в университете // Педагогическое образование и наука. – М.: Изд-во Международной академии наук педагогического образования, 2004.- № 4.
3. Орлова Г.А. Методика в содержании университетского образования учителя начальной школы // Начальное языковое образование в современном обществе (к 80-летию Т.Г. Рамзаевой). – СПб.: Изд. РГПУ им. Герцена, 2008.
4. Рамзаева Т.Г. Начальное языковое образование в современной 4-летней школе: содержание, структура, лингвометодическое обоснование // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. – СПб., 2002. Вып. 7.
5. Сластёнин В.А. Педагогика. – М.: Просвещение, 2004.
6. Ушинский К.Д. Предисловие к 1 тому «Педагогической антропологии». Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (<http://mon.gov.ru/dok/fgos/>).

Г.С Цымбал
г. Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Основой новых образовательных стандартов является компетентностный подход. ФГОС ВПО предусматривает обеспечение гарантированного качества подготовки студентов, то есть обязательное достижение требуемых результатов, в том числе и результатов предметного обучения. Любое совершенствование профессиональной подготовки предполагает уточнение содержания образования и технологий его получения. Основными направлениями, по

которым ведется поиск улучшения профессиональной подготовки специалиста, является фундаментальность образования, дальнейшая гуманизация образовательного процесса, его целенаправленная профессионализация и компетентностный подход.

Компетентность специалиста приобретает все большее значение в связи с расширением и усложнением социального опыта, появлением новых форм переработки и получения информации.

Компетентностный подход является результативно-целевым подходом. Поэтому организация обучения на основе компетентностного подхода требует использования личностно-ориентированных технологий обучения. Компетенция – это личностное качество, определяющее продуктивное выполнение действий по решению возникающей проблемы. Она связана с формированием у индивидуума собственных алгоритмов по актуализации требуемых знаний, умений и навыков.

Существующая образовательная среда в вузе в большинстве случаев не обеспечивает в полной мере решения этих задач: она недостаточно активизирует и использует внутренние ресурсы субъектов образовательной деятельности, их творческий потенциал, не ориентирована на их полноценную личностную самореализацию, не обеспечивает условия для постоянного самосовершенствования студентов и педагогов.

В современных условиях формирование знаний не является главной целью образования (знания ради знаний). Знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в современном информационном обществе. Для человека чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности. При таком подходе знания являются познавательной базой компетентности человека.

Организация процесса обучения студентов в соответствии с принципами развивающего обучения способствует развитию необходимых компетенций как профессиональных качеств будущего специалиста

В исследованиях Г.Д.Кирилловой развивающее обучение рассматривается как средство формирования мыслительных операций - операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, их связь с развитием творческого мышления.

Основу теории развивающего обучения составляет идея о том, что психическое развитие личности осуществляется при реальном влиянии обучения и воспитания. Знания преобразуются мышлением, и, в этом смысле, они являются средством развития мышления.

Новые ориентиры образования предполагают создание инновационной образовательной среды, способствующей максимальному раскрытию внутренних потенциалов как обучаемых, так и обучающихся, предъявляющей особые требования к студентам и преподавателям как субъектам образовательного процесса в вузе. Под профессионализмом понимается не столько воспроизведение полученных в вузе знаний, сколько инициативность, творческий подход к решению профессиональных задач, способность к постоянному самообразованию, личностному и профессиональному самосовершенствованию. Таким образом, эффективность будущей профессиональной деятельности для студента зависит не только от приобретенных в вузе профессиональных знаний и умений, но и от сформированной способности к профессионально-творческому саморазвитию.

Необходимо отметить, что восприятие у обучаемых различно, поэтому в ходе обучения требуется выстраивание индивидуальных траектории обучения студентов для учета их личностных особенностей. Это предполагает вариативность построения образовательной программы.

Г.Д Кириллова в своих трудах приходит к выводу, что «...взаимосвязь содержательной, операционально-деятельностной и мотивационной сторон

учения приводит к тому, что в процессе формирования и применения системных обобщенных знаний осуществляется развитие системного мышления и положительной мотивации включения в активную деятельность» [1].

Воспитание творчески активной личности, способной к самостоятельному принятию решений в ситуации выбора, как никогда актуализирует понятие «творчество» в качестве способа эффективного саморазвития и профессионально-личностной самореализации. В основе того, что называется творческой активностью познающего субъекта, лежит синтез собственно познавательных интересов и мотивации достижения личности.

Давая психологическое обоснование взаимосвязи усвоения знаний и развития учащихся, С.Л.Рубинштейн рассматривает процесс формирования системы знаний, умений, навыков в качестве основания процесса учения как целостной системы.

Построение алгоритма этапного освоения программ дисциплины, включающего взаимосвязанные, взаимозависимые содержательные и проектные блоки аудиторной и самостоятельной работы студентов, обеспечивает целостность процесса обучения и позволяет обнаружить тенденции развития процесса обучения. Процесс обучения при этом представляет собой систему взаимодействия преподавания и учения, систему развития процесса учения, определяющую путь к получению желаемого результата.

Таким образом, перестройка процесса обучения заключается в том, что на смену традиционной системе обучения приходит система развивающая, обуславливающая творческую деятельность студентов, и их активность, и самостоятельность.

Литература

1. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система. - СПб.: Изд-во «Образование», 1996.- 211с.

Г.П.Трофимова

г. Барнаул

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В условиях перехода системы образования на новые государственные образовательные стандарты происходит совершенствование всех компонентов современного процесса подготовки педагогических кадров (целей, содержания, форм, методов, оценки результата). Дискуссия, которая развернулась в периодической печати и электронных СМИ, связанная с соотношением нового для нашей системы образования компетентностного подхода с подходами, разработанными в психологии и педагогике, и проверенными практикой школьного и вузовского обучения.

В основе отечественного образования лежит направленность на постижение глубинных, сущностных, системообразующих связей между разнообразными процессами окружающего мира. В отличие от конкретных знаний и фактов, фундаментальные знания меняются сравнительно медленно, "живут" долго, и это позволяет знаниям сохранять свою значимость в течение длительного срока. Выработанные на их основе умения думать и самостоятельно добывать знания позволяют включиться в непрерывное образование на протяжении всей жизни. Как пишет В. А. Садовничий, в отличие от других наций, мы сразу стали учиться научно мыслить и учить студенчество мыслить целостными, фундаментальными теориями и действовать в практике сообразно методам получения фундаментальных знаний. На этой основе выросли наша академическая наука, университеты, общеобразовательная школа [4].

Как же должно быть построено взаимодействие преподавателей и студентов в процессе обучения, в котором фундаментальность подготовки

специалистов системы образования совмещается с их готовностью решения практических задач?

Теория развивающего обучения предлагает варианты решения проблемы, проверенные практикой. «Подлинное освоение общих идей, закономерностей, общих принципов – это одновременно и формирование обобщенных способов деятельности. Более того, применение знаний в качестве способа – свидетельство их сформированности. В результате обеспечивается единство обобщенного системного знания и способа деятельности»[3,с.4]. Путь, которым идет преподаватель в изучении теоретических обобщений определяет особенности взаимодействия педагог – студент - учебная группа. Если теоретические положения представлены в готовом для усвоения виде и не стали объектами самостоятельной исследовательской деятельности студентов, то усвоение происходит без достаточного осмысления теоретического материала. Это приводит к поверхностному восприятию концептуальных положений, делает невозможным постижение сути явлений педагогической действительности, выработку собственных личностных смыслов.

Если лекция – семинар – экзамен - педагогическая практика продолжают традиции репродуктивного обучения, теоретические положения педагогики выполняют роль формального логического предписания и могут быть заученными, воспроизводиться, но не стать регуляторами деятельности. Когда перед студентами не стоит задача самим определить способ деятельности, или сконструировать задание, у них не возникает потребности в осознании принципа, закономерности и использования его в изучении новых проблем и практической деятельности. Требуется дробное, пооперационное руководство, повторяемость и статичность во взаимодействии, внешняя стимуляция со стороны педагога. Такое взаимодействие тормозит развитие субъектной позиции студента в обучении, не способствует осознанию своих возможностей.

Освоение теоретико-методологических педагогических знаний, организованное как творческий процесс имеет объективную основу. Сама

природа теоретического обобщения является основой творческой сущности процесса формирования и применения теоретических знаний. Исследования Г.Д. Кирилловой, С.Н. Горычевой, Л.А. Исаевой, и др. показали, что творческая деятельность в этом случае направлена на выявление общих идей, принципов и закономерностей и их применение в практической деятельности [1,2,5].

В основе педагогического процесса вуза – взаимодействие преподавателей и студентов, направленное на профессиональное и личностное становление личности студента. Взаимодействие преподавателей и студентов в условиях образовательного процесса педагогического вуза может рассматриваться как взаимосвязь их действий, которая предполагает, что действие одной стороны порождает действие другой, а те, в свою очередь, снова побуждают к действию первую. Процесс взаимодействия подчинен целям профессионального образования. Характер деятельности обусловлен видами деятельности. Как известно основными видами деятельности студента в вузе являются: учебная, научная, практическая. В практике сложились следующие варианты взаимодействия преподавателя и студентов:

1. Учебное взаимодействие. Варианты:

- преподаватель - поток (лекции);
- преподаватель - группа (семинарские занятия),
- преподаватель – студент (индивидуальные консультации, экзамен).

2. Учебно-практическое взаимодействие. Вариант: преподаватель - студент, преподаватель - группа (педагогическая практика).

3. Учебно-исследовательское взаимодействие. Вариант: преподаватель - студент (разработка студенческого научного исследования) [3].

Речь идет о формах взаимодействия преподавателя и студентов во всех вариантах совместной деятельности. Аудиторные занятия (лекция, семинар) всегда были основными формами непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов, пространством обмена деятельностью, личностным

опытом, средством приобщения к науке, педагогическим идеям. Традиционные формы самостоятельной работы студентов (работа над конспектом лекции, подготовка к семинарскому занятию, доработка конспекта лекции с применением учебника, методической литературы, дополнительной литературы) дополняются нетрадиционными формами (эссе, подготовка тематических презентаций, составление портфолио).

Учебно-исследовательская деятельность составляет основу самостоятельной работы студента за пределами аудиторных занятий. По ходу изучения теоретических концепций учебно-исследовательские задания позволяют студентам обращаться к реальному педагогическому опыту, к конкретным педагогическим ситуациям. Это стимулирует желание глубже понять педагогическую реальность, дает эмоциональное переживание ответственности, неудовлетворенности своим уровнем личностного и профессионального развития. В процессе такой работы студенты не только решают учебные задачи, формируют рациональные способы творческого освоения научной информации, приобретают профессиональные умения и навыки, но и получают большую отдачу от индивидуального взаимодействия с преподавателем. В результате взаимодействия преподавателей и студентов развиваются их отношения, исследовательская самостоятельность и, что самое главное, стимулируется потребность в самореализации в учебной, практической и научной деятельности.

Учебно-исследовательские задания разного уровня поисковой активности позволяют формировать умения:

- распознавать объекты связи, логику зависимостей;
- достраивать связи и логику зависимостей в соответствии с теоретическим обобщением;
- конструировать объект, устанавливать связи, логику зависимостей.

Задания могут предполагать индивидуальное или групповое исполнение и предполагают включение студентов в анализ педагогической деятельности, реального взаимодействия педагога с учащимися, помогает распознавать принципы его организации, связи принципов с другими характеристиками педагогического процесса, достроить недостающие связи, стимулировать моделирование педагогических ситуаций личностно ориентированного взаимодействия [6].

Характерным признаком взаимодействия преподавателя и студента в процессе выполнения учебно-исследовательских заданий становится его динамическое развитие. Перестраиваются позиции участников педагогического процесса, их отношения. Изменяются соотношения способов руководства со стороны педагога и способов самоорганизации учебной деятельности со стороны студентов.

Складываются различные ситуации взаимодействия. Студенты могут работать по программе преподавателя, под его руководством, согласуя свои действия с действиями других участников педагогического процесса или самостоятельно. Взаимодействие направлено на создание условий, позволяющих включить обучающихся в процесс целеполагания, в совместный с преподавателем процесс постановки учебных задач; на организацию помощи в преодолении трудностей и обеспечение поддержки (эмоциональной, предметной) в ходе работы. Ситуация самостоятельного выбора целей и программы действий связана с определением отношения к предстоящей деятельности, стимулирует преодоление трудностей, способствуя становлению субъектной позиции. Развивается продуктивная рефлексивная позиция студента, дающая ему возможность управлять своей деятельностью, сознавать причины трудностей и меру реализации своих возможностей. Характерным признаком взаимодействия преподавателя и студента в процессе выполнения учебно-исследовательских заданий становится его динамическое развитие. Перестраиваются позиции участников педагогического процесса, их отношения.

Изменяются соотношения способов руководства со стороны педагога и способов самоорганизации учебной деятельности со стороны студентов.

Система учебно-исследовательских заданий, в которой отдается предпочтение развитию конструктивных умений, обеспечивает усвоение учебного содержания на уровне теоретического обобщения, и побуждает к многообразным формам межличностного взаимодействия, обогащая интеллектуальный и коммуникативный потенциал личности студента. Процесс развивающего обучения обеспечивает формирование не только научно-теоретических знаний, но и способов теоретической и практической деятельности студента.

Литература

1. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. - М., 1980. – 159с.
2. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система. - СПб.: Изд-во «Образование», 1996. – 135с.
3. Особенности взаимодействия преподавателей и студентов в многоуровневом высшем педагогическом образовании: Коллективная монография. - СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – 198с.
4. Садовничий В. А. Традиции и современность // Высшее образование в России.- 2003.- № 1.
5. Технология развивающего обучения: сборник научных трудов / под ред. Г.Д.Кирилловой. - СПб.: Изд-во «Эпиграф» 2002.
6. Трофимова Г.П. Самостоятельная работа студентов по педагогике. - Барнаул, 2005. – 120с.

И.В. Гладкая
г. Санкт-Петербург

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К СТАНДАРТАМ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

При проектировании новых образовательных стандартов главный акцент делается на изменение цели подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования. Цель профессиональной подготовки задается как ожидаемый результат – становление профессиональной компетентности специалиста [1, с.13]. Поэтому для определения результата необходимо по-новому выстраивать систему контроля и оценивания учебных достижений студентов.

Долгие годы неудовлетворение вызывал тот факт, что система контроля ограничивалась выявлением полноты и точности усвоения знаний, умений и навыков и не учитывала продвижение обучаемых в развитии познавательной деятельности.

Компетентностный подход, который лежит в основе новых образовательных стандартов не отрицает значимости знаний. Знания были и будут оставаться основным компонентом содержания образования, а их изменения будут происходить через изменение способов их освоения и контроля. Знания лежат в основе компетенций и будут прорасти в практико-ориентированные знания.

Выстраивая технологию контроля в процессе обучения, необходимо базироваться на следующих положениях:

- результатом процесса учения является уровень усвоения знаний, развитие познавательных возможностей и отношение обучаемых к учению, проявляющееся в способности решать профессиональные задачи, с учетом жизненного и профессионального опыта;
- процесс учения и его результат определяются системой обучения, особенностями и взаимодействием целей, уровня и характера содержания,

технологиями, способами организации;

- взаимодействие содержательного, деятельностного, мотивационного и организационного компонентов системы обучения обеспечивает процесс учения, при котором усвоение знаний, умений и навыков ведет к развитию познавательных возможностей обучаемых и положительного отношения к учению;

Контроль рассматривается в качестве компонента системы и его технологии определяются и соответствуют особенностям остальных её компонентов и процессу обучения в целом.

Поэтому при изменении цели обучения, содействующей становлению профессиональной компетенции через решение типовых и нетиповых задач в контексте будущей профессиональной деятельности, изменяется и содержание. Концепция содержания подается как информационная база и методы решения профессиональных задач с возможностью индивидуального или группового решения. Стратегия обучения направлена на применение методов и действий в соотношении с личным опытом и характером деятельности, реализуются проектные методы обучения, применяются технологии развития критического мышления, осуществляется рефлексия опыта.

В оценивании применяются активные методы оценки, ставящие в центр внимания развитие компетентностей студентов; оценка «продуктов» проектов, ориентированных на конкретные действия при решении проблем (проявление компетентностей); самооценка, размышления (рефлексия) по поводу учебного курса и приобретения опыта действий.

Критерии оценки разрабатываются заранее и известны обучающимся в самом начале процесса обучения, что исключает возможность их изменения в процессе освоения учебного материала.

В качестве примера можно рассмотреть критерии оценки решения задачи в рамках компетентностного подхода:

- осознание проблемной ситуации;

- поиск информации различными методами, включая диагностические процедуры;
- перевод задачи в группу вопросов;
- определение необходимых действий и последовательности шагов;
- покомпонентный и целостный анализ задачи;
- прогнозирование разных способов решения задачи и выбор оптимального;
- выбор инструментария и обоснование этого выбора;
- учет контекста в форме комментария;
- представление решения в виде текста, рисунка, схемы и т.д. [1, с.35].

Разработка теории и практики обучения при решении вопросов контроля достижений студентов ведет к решению следующих проблем: 1) смещение акцента с контроля конечного результата, на процесс его усвоения; 2) зависимости между знанием и тем процессом, в результате которого оно формируется, так как качество знания зависит от характера познавательной деятельности, которую совершает обучаемый; 3) динамики компетенций, условий формирования знаний, которые в дальнейшем выполняют функцию способа деятельности, обеспечивая рост познавательной самостоятельности студентов; 4) развитии познавательной компетентности с последующим проращением ее в профессиональную на основе мотивационной деятельности.

Таким образом, встает вопрос о необходимости при контроле исходить из взаимодействия содержательного, мотивационного и деятельностного компонентов познания, а при оценке результата учитывать информационную, деятельно-процессуальную и мотивационную функции знания в их единстве.

Одним из вариантов оценочных технологий является портфолио. Портфолио как модель аутентичного оценивания, направлена на выявление объективно существующего уровня владения знаниями, умениями и навыками, уровня сформированности профессиональных умений, мотивации к учению, интереса к предмету и т.д. Данный вид оценивания помогает обучающимся

анализировать собственную деятельность, способствует саморегуляции, самоорганизации и самооцениванию, за счет того, что средствами оценивания выступают продукты образовательной деятельности студентов [2, с.66].

В развитии технологии контроля, также необходимо обратить внимание на систему оценивания посредством работы с кейсами. Кейс представляет собой пакет документов, материалов, в котором описана ситуация, имевшая место в образовательном процессе. Проанализировав данную ситуацию необходимо предложить варианты ее разрешения.

Контроль осуществляется за умением студентов увидеть проблему, предложить различные варианты решения проблемы, выбрать оптимальный вариант ее решения и т.д. Контроль работы с кейсовыми технологиями развивает мотивацию студентов, коммуникативные компетенции, объективность восприятия.

Образовательный процесс должен быть организован так, чтобы обучаемые принимали непосредственное участие в целеполагании своей деятельности, чтобы цели обучения становились их собственными, т.е. мотивационно-потребительская сторона оказывала действенное влияние в достижении результата.

В результате активность обучаемых обеспечивается тем, что развитие процесса обучения удовлетворяет и закрепляет такие значимые для личности обучаемого потребности, как потребность в познании, в творчестве, в самоутверждении, потребность пережить чувство успеха, потребность общения с другими субъектами образовательного процесса.

Таким образом, в результате взаимосвязи между содержательным, операционально-деятельным и мотивационным компонентами познавательной деятельности в процессе учения достигается определенная зависимость между уровнем усвоенных знаний (эмпирический, научно-теоретический), развитием познавательной активности и самостоятельности (репродуктивная, продуктивная), мотивацией учения, определяющей положительное или

отрицательное отношение к изучаемому и процессу деятельности.

Данная система показателей результативности обучения проявляется в таком интегральном показателе, как рост познавательной активности и самостоятельности обучаемых, что в свою очередь сказывается на развитии субъектно-активной личности.

Для достижения современных результатов образования необходимо сочетание работ, проверяющих усвоение знаний в процессе репродуктивной деятельности, например, с использованием тестов и выполнение творческих работ выявляющих одновременно уровень возможностей обучаемых и стимулирующих их развитие; предоставление обучаемым возможности выбора работы, самостоятельной формулировки контрольных заданий. В результате стимулируется саморазвитие обучаемых. Они выполняют работы, соответствующие уровню освоения ими содержания материала, их творческим возможностям, проявляется их мотивация к содержанию и характеру работы.

Таким образом, результат обучения определяется особенностями целостной системы, на уровне взаимосвязи содержательного, операционального и мотивационного компонентов деятельности обучаемого. В связи с этим уровень достижений характеризуется уровнем сформированности знаний, развитием познавательных возможностей студентов, их мотивацией изучаемому и процессу деятельности, готовностью решать профессиональные задачи. Отсюда контроль результативности процесса обучения должен учитывать продвижение обучаемых по всем этим параметрам.

Литература

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой.- СПб., 2004.
2. Российский вуз в европейском образовательном пространстве / под ред. А.П. Тряпицыной.- СПб., 2006.

С. И. Смирнова

г. Петрозаводск

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В основу Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования положен системно-деятельностный подход. Указывая на самоценность ступени начального общего образования как фундамента всего последующего образования, стандарт ориентирует образовательные учреждения, реализующие основную образовательную программу начального общего образования, на *развитие личности* обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. Личностное развитие школьников составляет и цель, и основной результат образования. В достижении целей личностного, социального и познавательного развития учащихся решающая роль принадлежит (а) содержанию образования, (б) способам организации образовательной деятельности и (в) способам взаимодействия участников образовательного процесса.

Основные положения ФГОС отражают позиции существующих систем развивающего обучения, в большей мере, на наш взгляд, системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Поэтому видится целесообразным более глубокое изучение студентами факультетов подготовки учителей начальных классов идей системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Особенно актуальным этот вопрос является для студентов старших курсов, обучение которых реализуется еще по программам специалитета в соответствии с государственными стандартами высшего

профессионального образования 2005 года, не согласованными с ФГОС начального общего образования, утвержденным в 2009 году.

В различные периоды развития психолого-педагогической науки отмечалось неоднозначное, подчас противоречивое отношение к системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. С одной стороны, были радужные планы в связи с рождением новой образовательной технологии, с другой стороны, были опасения по поводу практических результатов развивающего обучения. Поэтому полезно проследить вместе со студентами историю теоретического обоснования идей развивающего обучения, результаты их экспериментальной апробации и широкого практического подтверждения.

Опишем опыт решения данных задач в рамках курса по выбору для студентов факультета начального образования Карельской государственной педагогической академии (общая трудоемкость — 70 часов, из которых 34 часа составляет аудиторная нагрузка). Дисциплина «Возможности использования идей системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова при обучении младших школьников математике в рамках различных УМК» предлагается студентам выпускного пятого курса, когда выбор изучаемых дисциплин осуществляется более осознанно, чем на младших курсах, уже с учетом будущего трудоустройства.

Цель первого раздела курса — ознакомление студентов с основными теоретическими положениями системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Основные методы — лекция и самостоятельное изучение предложенной литературы. В результате изучения первого раздела студенты:

- 1) уточняют для себя содержание понятий «развивающее обучение», «учебная деятельность», «учебная задача».
- 2) проводят сравнение систем начального образования: системы традиционного обучения, системы развивающего обучения Л. В. Занкова [2] и системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина –

В. В. Давыдова. Приведем результаты сравнения в сокращенном варианте (таблица 1).

Таблица 1.

Характерные особенности систем начального образования

Компоненты обучения	Система Л. В. Занкова	Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова
Основная цель	Обеспечить учащимся общее развитие посредством развития мышления, воли, чувств, что является надежной основой усвоения ЗУНов.	Создание условий для становления учащегося как субъекта деятельности, способного изменять себя
Условие, обеспечивающее успешность обучения	Структуризация содержания обучения: обязательные, пропедевтические и расширяющие знания	Построение содержания обучения в виде системы учебных задач
Содержание	Содержание обучения отражает традиционный подход, но акцентируется внимание на осознание материала	Усвоение общих принципов построения знания. Задействование трех видов мышления: наглядно – действенного, наглядно – образного, словесно – логического
Основные методы	Репродуктивные и продуктивные методы	Организация квазиисследовательской деятельности
Взаимодействие «учитель – ученик»	Построение субъект-субъектных отношений. Диалоговые формы общения	Субъект-субъектное взаимодействие: коллективно-распределительная деятельность, все участники деятельности — партнеры
Оценка	Отметка	Актуализация самооценки. Даются критерии, по которым учащийся может оценить себя

При обсуждении теоретических положений акцентируется внимание студентов на обосновании возможности достижения одной из важнейших целей развивающего обучения в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, а именно формирования у младших школьников основ теоретического мышления.

Теоретическое мышление — это способность человека понимать суть явлений и действовать в соответствии с этой сутью. В настоящее время реальные процессы и явления представляются нам через отображение свойств объектов в текстах, числах, графиках и т.п., поэтому особенно остро проявляется необходимость теоретического отношения к действительности.

Характеризуя теорию развивающего обучения, В. В. Давыдов писал: «Согласно этой теории, содержанием развивающего начального обучения являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), методом — организация совместной учебной деятельности младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), продуктом развития — главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту» [1, с. 384].

Второй раздел дисциплины посвящается изучению особенностей предмета математики в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Рассматриваются две основные линии — линия числа и линия моделирования. Особый интерес у студентов вызывает знакомство с методикой введения числа, так как она существенно отличается от подхода, принятого в традиционной системе обучения. Рассмотрение числа как отношения величины к мерке позволяет учителю ввести однозначные натуральные числа, и многозначные натуральные числа (не сразу в десятичной системе счисления), и дроби в процессе решения одной и той же проблемы — измерения величины, но в разных условиях. Учащимся такой подход позволяет осознать единое основание действительного числа.

На третьем — лабораторном — этапе освоения дисциплины:

- 1) организуется наблюдение уроков опытных учителей. Так в ноябре и декабре 2010 года студенты посетили пять уроков математики в 1–4 классах, обучающихся по программе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, и один урок в третьем классе, обучающемся по программе Л. В. Занкова, в школе № 42 г. Петрозаводска;

2) на основе изучения теоретического материала и наблюдения за практической деятельностью педагогов и школьников в рамках систем развивающего обучения студенты выполняют группами по 3–4 человека зачетное задание — разрабатывают конспект урока и проводят его апробацию и защиту в аудитории. В текущем учебном году, например, были представлены уроки изучения нового материала по темам «Знакомство с объемом», «Задачи на увеличение числа на несколько единиц», «Вычитание с переходом через разряд».

Важным результатом изучения представленного курса является готовность студентов использовать идеи и методические подходы системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова в преподавании математики (и других дисциплин) в рамках различных учебно-методических комплексов для начальной школы. В частности, использование:

- различных способов записи и изображения числа,
- метода моделирования при обучении решению задач, уравнений, в процессе формирования вычислительных умений,
- различных способов построения таблиц сложения и умножения и запоминания учащимися табличных случаев,
- разнообразных подходов к постановке учебной задачи и т.д.

Реализация в школьной практике идей развивающего обучения системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, безусловно, будет способствовать достижению целей развития младших школьников в соответствии с новыми стандартами начального общего образования.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
2. Нечаева Н.В., Рощина Н.Н. Педагогическая система развивающего обучения Л. В. Занкова: Учебное пособие. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2006. — 176 с.

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Проблема дополнительного образования на современном этапе является одной из ведущих в системе непрерывного образования. Дополнительное образование, с одной стороны, является частью непрерывного образования, а с другой, – представляет целостную систему. Дополнительная подготовка является составляющей дополнительного образования, сущностные характеристики которой уточнены в контексте реализации технологии развивающего обучения.

Дополнительная подготовка учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения представляет собой процесс специального обучения, направленного на освоение дополнительных психолого-педагогических и содержательно-методических знаний, практических умений, необходимых в профессиональной деятельности [4].

Исходя из системного подхода, рассматривающего явления в их взаимосвязи и взаимообусловленности, укажем сущностные характеристики дополнительной подготовки учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения как составляющей дополнительного образования: системность, аксиологичность, личностная ориентированность, диалогичность, полидискурсивность, рефлексивность.

Представим содержательную основу сущностных характеристик дополнительной подготовки учителя начальных классов:

системность (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.) проявляется в системно-методологическом характере дополнительной подготовки [1]. Цели, содержание

и процесс дополнительной подготовки учителя к реализации технологии развивающего обучения представляют собой целостную систему, функционирующую во взаимосвязи всех ее компонентов, взаимодействие и взаимообусловленность которых обеспечивают ее результативность;

аксиологичность (Дюркгейм и др.) предполагает процесс овладения технологией развивающего обучения как образовательной ценностью, позволяющей учителю осуществлять профессиональную деятельность на новом уровне организации образовательного процесса; требует перестройки педагогической деятельности учителя, коррекции ценностных ориентаций, изменения сложившихся стереотипов мышления, поведения, организации процесса обучения, оценивания результатов деятельности, позиции учителя и ученика в учебном взаимодействии;

личностная ориентированность (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) представляет собой обращенность к личностным смыслам, а также смыслам профессиональной деятельности, личностной значимости педагогической деятельности в технологии развивающего обучения. Организация образовательного процесса как индивидуального процесса усвоения знаний (умений), овладение способами деятельности с учетом индивидуальности, подготовленности каждого слушателя к педагогической деятельности в парадигме развивающего обучения, развитие профессионального потенциала педагога, создание условий для саморазвития;

диалогичность (М.М. Бахтин, В.С. Библер) предполагает взаимодействие участников образовательного процесса в овладении технологией развивающего обучения в форме диалога, учебного сотрудничества, общения «на равных»; обучение на партнерских началах, уважение жизненного и профессионального опыта, отклик на позиции, суждения, мнения других людей, допускает правомерность и равноправность позиций участников взаимодействия; способствует возникновению новых смыслов, которые также могут изменяться (обновляться);

полидискурсивность (М. Фуко и др.) предусматривает ориентацию на гетерогенность (разнородность), готовность к восприятию различий, представляет возможность выделения разных уровней обобщения и познания, овладения разными способами деятельности. Дискурсивное знание является результатом связного, последовательного рассуждения, в котором каждая последующая мысль вытекает из предыдущей и обуславливает последующую. В процессе обучения освоение знаний и умений происходит посредством обоснованного предпочтения;

рефлексивность (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Г.А. Цукерман [2, 3]) обеспечивает осознание необходимости овладения новыми знаниями и умениями, осмысление собственных приращений и перспективы их формирования в процессе освоения технологии развивающего обучения, выяснение причин, приведших к тому или иному результату, обращение к оценке собственных способов действий и организации действий учащихся, критическое отношение к собственному опыту; способствует превращению обучения в непрерывный процесс совершенствования профессиональной деятельности.

Указанные сущностные характеристики дополнительной подготовки явились системообразующим фактором в определении концептуальных оснований дополнительной подготовки учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения.

Литература

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Дусавицкий, А.К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: учеб. пособие / А.К. Дусавицкий, О.Н. Погребняк. – Харьков: Изд. центр Харьк. нац. ун-та, 2006. – 200 с.

4. Сайковская, Н.А. Методика дополнительной подготовки учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения / Н.А. Сайковская // Пачатк. шк. – 2007. – № 12. – С. 2–5.

Е.О. Орлова
г. Великий Новгород

ПРОДУКТИВНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Проблема творчества (установление его природы и параметров, факторов, ведущих к реализации творческих способностей и т.д.) – одна из востребованных среди гуманитарных наук в последнее столетие. Сам феномен творчества остаётся сложно определяемым. Критический анализ тестирования творческих способностей представлен в работе Д.Б. Богоявленской «Психология творческих способностей», что, по мнению ученой, вызвано, в том числе, спецификой собственной природы творчества, спонтанный характер которого делает его неуловимым для естественно-научных методов [2, 5]. Е.Н. Николаева приводит суждение Д.А. Леонтьева о возможности выделить три основные линии исследований творчества. Во-первых, оно изучается под углом зрения способности, одарённости, таланта, в том числе специфических познавательных процессов, таких как интеллект, дивергентное мышление, решение задач. Во-вторых, творчество оценивается как характеристика личности, и ставится вопрос о её особенностях. В-третьих, оно рассматривается как деятельность в контексте жизни, социальных отношений [5].

Наиболее распространённой характеристикой творчества при всём расхождении в его трактовке остаётся создание нового в культурном опыте

человечества – нового содержания, новой комбинации элементов, новой формы, нового предназначения и т.д.

Для характеристики творчества учёными используется понятие креативности, при этом творчество и креативность не отождествляются. По мнению Т.А. Барышевой, творчество – это процесс и результат, креативность – субъективная детерминанта творчества [1, с. 92], поэтому креативность не всегда воплощается в творческую продуктивность: в продуктах творчества реализуется не только креативность, но и изменение самой деятельности под воздействием объективных условий. Обращение к креативности для нас важно в силу того, что исследователи предлагают параметры последней, которые позволяют характеризовать творческую деятельность.

Предложенные Д.Гилфордом параметры креативности включают оригинальность, беглость, гибкость. Д.Гилфорд понимает гибкость как способность к переосмысливанию функций объекта и возможность использования его в различных качествах. Беглость предполагает лёгкость, с которой человек определяет новые функции объекта. Оригинальность как творческая способность вызывает наибольшие сложности при её толковании. [5, с. 19]. При этом ведущим параметром проявления творчества выступает зачастую оригинальность, т.к. именно она и позволяет зафиксировать создание нового. В описаниях оригинальность многолика: под оригинальностью можно понимать и содержательный творческий процесс, и не имеющее никакого отношения к творчеству оригинальничание, даже психическую неадекватность. При такой широте подходов актуализируется важность ценностных аспектов творчества: «Творчество не сводится к технике делания, а является духовно-нравственным зарядом к действию» [2, с. 299]. Заметим, что и Д.Гилфорд, характеризуя оригинальность, подчёркивал маловероятность статистической её фиксации, а поэтому она может отражать не столько реальный творческий процесс, сколько вычурность, свойственную болезненному состоянию [5].

Современные учёные продолжают исследование параметров креативности, предложенных Д.Гилфордом. Так, Р.Я. Имамединова, предлагает ещё один параметр креативности – разработанность, детализацию идей, что особо важно для оценки фигурных тестов. Высокие значения данного параметра характерны для тех, кто способен к изобретательской и конструктивной деятельности [4, с. 99-101].

На наш взгляд, можно предложить и такой параметр, существенный в характеристике творчества, как продуктивность. Если рассматривать творчество как деятельность, ведущую к созданию нового продукта, то важно, чтобы этот продукт имел общественную значимость, иначе, как говорилось выше, оригинальность заменится оригинальничанием. Возникает вопрос – как оценивать значимость творческой деятельности? По нашему мнению, ответ на этот вопрос лежит в плоскости ценностных начал культуры. Мы исходим из того, что, во-первых, подлинное творчество – это проявление культуры, во-вторых, принимаем аксиологические версии культуры. Так, по мнению Г.П. Выжлецова, ценность – ядро культуры, а культура – осуществление ценностей в делах и отношениях людей [3]. Следовательно, с культурологических позиций продуктивность творческой деятельности может пониматься именно как проявление, выражение ценностного отношения авторов. Иначе говоря, при оценке творческого продукта зрителю следует прежде всего ответить на вопрос: «Ради чего человек создавал это новое?» (ради славы, ради коммерческого успеха, ради утверждения красоты и доброты в мире, ради помощи ближним и т.д.). Определив ценностные основания творческого продукта, можно принять или отвергнуть их, исходя из собственной иерархии ценностей. Введение ценностных оснований в характеристику продуктивности творческой деятельности позволит сдержаннее воспринимать многие творческие «победы», чей успех основан преимущественно на признаке оригинальности.

Отсюда, становится понятным, почему творчество как создание нового продукта, выражающего ценность, важно воспринимать именно как

деятельность, так как в самом процессе созидания и заложена значимость для человека осмысления и присваивания той или иной ценности.

Принятие продуктивности как одного из важнейших параметров творческой деятельности при подготовке студентов педагогических специальностей обуславливается и вновь принятыми стандартами, где в основе Программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования лежит аксиологический принцип [7, с. 20].

При подготовке учителей начальных классов, по нашему мнению, важно организовать для студентов получение опыта такой творческой деятельности, продуктивность которой понималась бы именно с ценностных позиций. В рамках предмета «Региональный компонент содержания образования (культурологический аспект)» на факультете педагогического образования, искусств и технологий Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого происходит изучения образа князя Александра Невского. Завершающим этапом изучения становится создание рабочих тетрадей о князе для начальной школы (технология создания тетрадей подробнее описана в специально посвящённой ей статье) [6]. В соответствии с темой данной публикации отметим, что в основе создания рабочей тетради лежит проявление ценностного самоопределения студентов, находящее своё выражение в формулировке цели рабочей тетради, то есть перед тем, как определять содержание учебного материала студенты должны ответить себе на вопрос: «Ради чего будет представлен данный материал школьникам?». Цель выступает ключом для всего построения учебного текста, в зависимости от цели/ценности студенты будут выбирать те ли иные отрывки из прочитанных текстов и сопровождать их определёнными методическими заданиями. Приведём варианты целей, сформулированных студентами:

- ребёнок, имеющий начальное представление об образе Александра Невского как о защитнике земли Русской;

- ребёнок, имеющий начальное представление о взаимосвязи князя Александра Невского с историей и культурой Великого Новгорода;
- ребёнок, имеющий представление об Александре Невском как святом благоверном князе.

Таким образом, продуктивность творческой деятельности студентов, создающих рабочие тетради, будет определяться выбранными ими ценностными основаниями: любовь к своему народу и краю и служение Отечеству; уважение к культурно-историческому наследию; вера, религиозные убеждения, святость.

Литература

1. Барышев, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности: учеб. пособие [Текст] / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб.: СПГУТД, 2006. – 268 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
3. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры [Текст]. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 152 с.
4. Имаметдинова, Р.Я. Креативные способности детей и влияние творческих занятий на их развитие // Одарённый ребёнок. – 2006. – № 6. - С. 99-101.
5. Николаева, Е.И. Психология детского творчества [Текст]. – СПб.: Речь, 2006. – 220 с.
6. Орлова, Е.О. Из опыта изучения образа Александра Невского в педагогическом вузе [Текст] // Духовные начала русского просвещения: материалы VI Всероссийской научной конференции «Духовные начала русского искусства и образования» – Вып. 3; Сост. А.В. Моторин, Г.А. Орлова, Е.О. Орлова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – С.167-171.

7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст] / [сост. Е.С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с. – (Стандарты второго поколения).

И.В. Щекотихина

г. Орел

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Известный отечественный педагог А.С. Макаренко заметил, что мастерство педагога - специальность, которой надо учить. Поэтому успех учителя или, наоборот, неудачи в педагогической деятельности, в том числе и в развитии познавательных интересов, часто зависят от уровня подготовки, которую он получает в учебном заведении.

Однако, как показал проведенный нами опрос учителей ряда сельских школ, каждый девятый учитель начальных классов не имеет достаточно четкого представления о познавательном интересе и затрудняется ответить, что это такое. Чаще всего под познавательным интересом сегодняшний учитель понимает только интерес школьников к учебным предметам, который, по его мнению, проявляется в активности детей, их желании отвечать на уроке и отражается в высоких отметках по тому или иному учебному предмету.

В связи с этим приобретает особое значение специальная подготовка будущего учителя к работе по развитию познавательных интересов школьников, к работе по организации жизнедеятельности детей в целостной системе их воспитания.

В настоящее время существует большое количество исследований, посвященных проблеме развития познавательных интересов, показывающих, какими конкретными возможностями воспитания интересов школьников

обладают уроки по отдельным учебным предметам, другие формы организации учебного и свободного времени.

Результаты этих исследований должны быть известны будущему учителю, органично войти в копилку его собственного опыта. Иначе молодой учитель методом проб и ошибок вынужден будет самостоятельно открывать для себя то, что уже давно кем-то открыто и апробировано, теряя массу сил, времени и энергии. Важно поэтому научить студентов не только заимствовать отдельный опыт работы, позволяющий совершенствовать некоторые звенья учебного процесса, но и уметь научно обоснованно проектировать как целостную систему всю работу по воспитанию познавательных интересов школьников.

Вместе с тем, низкий уровень развития познавательных интересов младших школьников, выявленный нами в ходе опытно-экспериментальной работы, на наш взгляд, непосредственно и в значительной мере связан со слабой методической подготовкой учителей и отсутствием у них собственных педагогических технологий познавательно-творческого развития ребенка.

Подготовить будущего учителя к развитию познавательных интересов личности имеет своей целью разработанный нами курс «Подготовка учителя к воспитанию познавательных интересов личности школьника в процессе использования учебного и свободного времени», введенный в рамки дисциплин по выбору на IV году обучения студентов в вузе. Среди задач данного курса - вооружение будущего учителя целостным знанием о познавательных интересах школьника и обобщенными умениями проектировать систему развивающей творческой деятельности с детьми в этом направлении, в том числе методами и конкретными методиками по изучению и развитию интересов и склонностей школьников.

Тематика занятий спецкурса с распределением часов по темам выглядит следующим образом:

№		Количество часов
---	--	------------------

п/п	Тема занятия	ЛК	ПР	ЛБ	СРС
1	Понятие познавательного интереса. Функции познавательного интереса в развитии личности школьника.	2	2		
2	Социально-педагогическая диагностика интересов и склонностей школьников в условиях разной микросреды.	2	2	4	
3	Особенности содержания познавательных интересов младшего школьника и педагогических технологий их развития.	4	4	2	
4	Интегрированные формы использования учебного и свободного времени в развитии познавательных интересов школьников.	2	2	2	
5	Анализ жизненного пространства ребенка как средство развития познавательных интересов.	2	2		
6	Совместная работа педагога с семьей по развитию познавательных интересов младшего школьника.	2	2		
	Всего:	14	14	8	36

Так, согласно нашей программе, студенты знакомятся с понятием познавательного интереса, с теми функциями, которые он выполняет в развитии личности. Это важно, поскольку, как показали результаты нашей опытной работы в сельских школах, осознание учителем и родителями социальной и личной значимости развития познавательных интересов младших школьников является одним из важных условий реального решения этой проблемы.

При знакомстве с темой «Социально-педагогическая диагностика интересов и склонностей школьников в условиях разной микросреды» будущие учителя учатся определять содержание интересов и склонностей детей, уровень развития и проявления познавательных интересов в учебное и свободное время. На

основе полученных данных они пытаются строить воспитательную работу с учетом выявленных интересов и склонностей, учатся планировать работу с детьми по развитию их интересов в рамках собственной педагогической технологии. При этом важно, чтобы учитель умел не только выявить индивидуальные и творческие интересы школьников, но и наметить перспективы их развития. Это позволит ему успешно строить индивидуальную работу с детьми, которая обеспечит развитие индивидуальности и неповторимости личности каждого школьника.

Анализ планов воспитательной работы учителей показал отсутствие какой-либо системы в планировании, последовательности в проведении воспитательных дел, отсутствие внутренней связи между отдельными запланированными формами участия детей в этих делах. План чаще всего представлял собою набор отдельных дел, никоим образом не согласованных между собой. Это связано либо с неумением молодого учителя целостно планировать воспитательную работу с детьми, либо с равнодушием учителя к развитию личности школьника, в том числе и познавательных интересов, либо с тем, что учитель не всегда осознает необходимость планирования времени воспитательной деятельности, либо с тем, что учитель не имеет индивидуальной технологии системного планирования и организации воспитательно-развивающей деятельности детей в учебное и свободное время.

Изучение в рамках спецкурса темы «Интегрированные формы использования учебного и свободного времени в развитии познавательных интересов школьников» позволяет будущему учителю преодолеть разрыв между организацией учебного и свободного времени, который имеется в практике работы школ, а также познакомит с возможными формами организации учебного и свободного времени в их взаимосвязи. Кроме того, студенты научатся разрабатывать, а затем в ходе педпрактики апробировать свои проекты использования учебного и свободного времени в воспитании познавательных интересов школьников.

При знакомстве с темой «Анализ жизненного пространства ребенка как средство развития познавательных интересов» будущие учителя не только узнают, в какой мере при воспитании у школьников интереса к знаниям важно учитывать жизненное пространство ребенка, но и научатся осуществлять это на практике в условиях городской и сельской школы.

Одним из условий успешного воспитания познавательных интересов школьников является поддержание в семье того, что делает школа по воспитанию интересов школьников. Однако собранный нами эмпирический материал показывает, что почти каждый третий молодой учитель испытывает затруднения в работе с родителями учащихся, жалуется, что родители не оказывают помощь школе в воспитательном процессе. Причина равнодушия родителей ко всему, что делает школа в воспитании ребенка, очевидно, кроется в том, что на практике, как показали результаты нашего исследования, активную работу с родителями осуществляет только 50% учителей сельских школ. Среди причин, по которым учитель недостаточно внимания и сил уделяет работе с родителями, каждый шестой молодой учитель называет малый багаж собственных знаний и опыта, свой малый педагогический стаж. Отсутствие опыта работы с родителями, неумение их заинтересовать, привлечь на свою сторону и приводит к тому, что родители не оказывают помощь школе в воспитательном процессе, ссылаясь на различные причины, в том числе и на свою занятость. Это происходит и в том случае, когда учитель не делает никаких усилий, чтобы привлечь родителей к диалогу и сотрудничеству со школой. В силу этого одна из тем предлагаемого нами курса и предполагает обучение будущего учителя совместной работе с семьей ребенка по воспитанию познавательных интересов. В ходе изучения данной темы студенты, знакомятся с возможными формами работы с родителями, разрабатывают содержание различных бесед и формы взаимодействия с родителями по развитию познавательных интересов школьников, а во время педпрактики имеют

возможность диагностировать; участие семьи в развитии познавательных интересов и проводить родительские собрания с этой тематикой.

Данный курс помогает заранее целенаправленно готовить будущих учителей к системной работе по развитию познавательных интересов школьников, служит средством развития у студента собственной педагогической технологии интегративной деятельности по развитию познавательных интересов школьников в системе единой организации учебного и свободного времени.

После апробации нами данного курса, направленного на поэтапное и целостное овладение будущим учителем современными педагогическими технологиями, обеспечивающими успешное становление познавательных интересов и активизации детей, наши студенты смогли более эффективно вести работу с детьми в период педагогической практики, в том числе и в условиях организации летнего отдыха детей.

На наш взгляд, курс «Подготовка учителя к воспитанию познавательных интересов личности школьника в процессе использования учебного и свободного времени» является эффективным и полезным для подготовки будущего учителя не только на факультете начальных классах, но и других факультетах.

И.Г. Кабедева
г. Петрозаводск

**МЕТОД ОБОБЩЁННОГО ПРАВИЛА РЕКУРСИИ КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ
ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ЯЗЫКЕ ПРОЛОГ**

В процессе подготовки студентов педагогического вуза к реализации идей развивающего обучения немаловажно сформировать определённый уровень развития логического мышления самих студентов.

Исследования учёных в области дидактики и педагогической психологии показывают, что «трудности, возникающие обычно у студентов при изучении многих вузовских курсов, в частности, информатики, высшей математики, физики обусловлены не только специфической сложностью самого предмета, сколько недостаточной сформированностью у них общих логических приемов мышления, низким уровнем развития логической культуры мышления» [2].

Многие из студентов испытывают большие трудности в усвоении материала, заучивают наизусть определения, правила, доказательства, но не могут дать определения хорошо знакомого понятия, сделать вывод из данных посылок; затрудняются провести классификацию, несложное рассуждение, установить правильность сделанных умозаключений и определений.

Исследования в области логического программирования позволяют утверждать, что изучения языка Пролог имеет большое значение в образовании, так как позволяет развивать логическое мышление учащихся.

Опыт обучения студентов программированию на языке Пролог показал, что Пролог является удобной учебно – ориентированной средой, позволяющей использовать его как практический инструмент познавательной деятельности при создании информационно – логических моделей мышления человека. Одно из основных преимуществ языка Пролог — возможность создания программы в терминах решаемой задачи. Таким образом, использование логического программирования позволяет лучше понять логику предложенной проблемы и с помощью неё решить эту проблему.

Программирование на языке Пролог упорядочивает мышление и позволяет человеку, изучающему этот язык программирования, лучше разобраться в своей мыслительной деятельности, т.е. язык программирования Пролог ориентирован на человеческое мышление. Пролог, изначально предназначенный для решения

задач невычислительного характера, как нельзя лучше подходит и для решения содержательных логических задач.

Решение логических задач на языках программирования – это не только «гимнастика для ума», но и способ развития логического мышления, без чего невозможно создание систем искусственного интеллекта, решение экономических, транспортных и других задач. Существует много видов логических задач. Объединяет логические задачи то, что это задачи, при решении которых главное – это поиск связей между фактами, установление цепочки рассуждений для достижения цели, вычисления и построения играют вспомогательную роль [3].

Каждую логическую задачу можно решить разными методами. Но большинство методов решения содержат в себе большое количество шагов (как, например, задачи на переливание и взвешивание), поэтому не всегда удастся запомнить ход рассуждений из-за обилия условий в задаче. Пролог - программа позволяет описывать эти условия в виде фактов и правил (объекты и отношения между этими объектами), а все вычисления, сопоставления и способ решения задачи выбирает сама машина.

Рекурсия – один из основных приёмов программирования в декларативных языках программирования. Как известно, в Прологе не существует прямого способа выражения повтора. Пролог обеспечивает только два вида повторения – *откат*, с помощью которого осуществляется поиск многих решений в одном запросе, и *рекурсию*, в которой процедура вызывает сама себя. Рекурсия во многих случаях яснее, более логична и менее чревата ошибками, чем циклы, используемые в процедурных языках программирования. Рекурсия – хороший способ описания задач, содержащих в себе подзадачу такого же типа, т.е. задач, в которых отношения между объектами можно определить, пользуясь самими определяемыми отношениями.

Один из наиболее часто используемых в Прологе методов программирования - *метод обобщённого правила рекурсии* (ОПР). Этот метод

позволяет решить практически любую задачу в Прологе путём построения правильных логических формул на языке предикатов. Это требует от студентов умения правильно рассуждать, т.е. владеть навыками выполнения таких логических операций, как *анализ, синтез, сопоставление и установление связей, обобщение*. Все операции логического мышления тесно связаны и постоянно переходят друг в друга.

При программировании методом обобщённого правила рекурсии необходимо пройти следующие *этапы*:

1. Объявить о решении самой простой версии задачи (граничное условие рекурсии), т.е. объявить о непосредственном решении задачи.
2. Упростить задачу с целью сведения решения задачи к решению более простой версии этой же самой задачи.
3. Объявить о решении упрощённой версии задачи.
4. Связать промежуточные решения упрощённой версии задачи с искомыми результатами [6].

Если задача сформулирована рекурсивным образом, то выполнение этих этапов очевидно. Например, нахождение наибольшего общего делителя (НОД) двух натуральных чисел сводится к нахождению наибольшего общего делителя меньшего из этих чисел и остатка от деления большего числа на меньшее. Процесс продолжается до тех пор, пока остаток не станет равным нулю, т.е. $\text{nod}(m,n)=\text{nod}(r,n)$, где $m>n$, r – остаток от деления m на n .

Если формулировка задачи не предполагает явного использования рекурсии, то необходимо проделать некоторые мыслительные логические операции, прежде чем будет возможно приступить к написанию программы.

Этапы ОНР наглядно демонстрируют два основных направления развивающего обучения : обучение от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому, и наоборот, от общего к частному, от абстрактного к конкретному; знания усваиваются путем анализа условия их прохождения.

Можно проследить выполнение всех четырёх этапов метода ОПР на примере определения количества элементов списка (список - одна из наиболее распространённых структур данных в декларативных языках программирования). В данном примере при обработке списков метод ОПР используется совместно с методом деления списка на голову (первый элемент списка) и хвост (остальные элементы списка).

`kol([], 0).` % количество элементов пустого списка равно 0 (1 этап) -

 % объявление о решении самой простой версии задачи

`kol(Sp, L):- Sp=[_|T],` % отделение первого элемента списка (головы) от

 % остальных (хвоста) (2 этап) – упрощение задачи

`kol(T,L1),` % объявление о решении упрощённой задачи для хвоста

 % списка (3 этап)

`L=L1+1.` % связь окончательного результата с промежуточным (4 этап)

Декларативный смысл рекурсивного правила: количество элементов в списке на 1 больше, чем количество элементов в его хвосте.

Логические задачи на переливание – это задачи, в которых с помощью сосудов известных ёмкостей требуется отмерить некоторое количество жидкости. Простейшим приёмом решения задач этого класса является перебор возможных вариантов. Но такой метод не совсем удачный, т.к. просмотр всех решений может иметь такое число шагов, что рассмотреть их все – очень трудоемкая задача. Подобные задачи рекомендуется решать с помощью языка программирования Пролог. При программировании решения задачи используются рекурсивные правила, которые выражают всевозможные состояния – переливание из одного сосуда в другой. Например, как разлить 10 литров молока по 5 л, пользуясь бидонами на 10, 7, 3 литров?

Чтобы написать программу для решения этой задачи, целесообразно использовать такую структуру данных, как список. Списки необходимы для запоминания и сохранения состояний переливания. Многие процедуры обработки списков осуществляются с помощью метода ОПР: вычисление длины

списка из состояний выполненных переливаний (таких переливаний должно быть не больше 10), сохранение информации в списке об очередном состоянии переливания, вывод списка совершённых переливаний и другие.

Метод ОПР используется и для решения логических задач – головоломок, таких, как задача о волке, козе и капусте. При решении логических задач – головоломок обычно бывает достаточно трудно держать в памяти многочисленные факты, данные в условии, устанавливать связь между ними, высказывать гипотезы, делать частные выводы и пользоваться ими. В Пролог - программе при описании фактов и правил используются списки для запоминания состояний перевозок и структуры. Обрабатываются данные с помощью метода ОПР [1].

Успешное овладение студентами методом ОПР для решения логических задач несомненно позволит не только успешно овладеть основами логического программирования на языке Пролог, но и повысить уровень развития культуры логического мышления.

Литература

1. Адаменко А., Кучуков А. Логическое программирование и Visual Prolog. – СПб.: «БХВ-Петербург», 2003.
2. Баширова С. Проблемы формирования логической культуры студентов: [Электронный ресурс] / С. Баширова. – Электрон. ст - Режим доступа к ст.: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=61>
3. Братко И. Программирование на языке Пролог для искусственного интеллекта. - М.: "Мир", 1990.
4. Доорс Дж. и др. Пролог - язык программирования будущего.- М.,1990.
5. Ин С., Соломон Д. Использование Турбо Пролога. - М.: «Мир», 1993.
6. Могилев А.В. и др. Информатика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.

И.Г.Широкова
г. Санкт-Петербург

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

Многочисленные исследования, проведённые в области самостоятельной познавательной деятельности и самостоятельной работы (В.К. Буряк, Л.Г. Вяткин, Б.П. Есипов, Л.В. Жарова, Г.Д. Кириллова, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.), показывают, что потенциальные возможности для развития активности субъекта заложены в системе развивающего обучения.

Однако теория и практика развивающего обучения представлены достаточно многосторонне в дидактике и психологии средней школы (В.В. Давыдов, Л.Н. Занков, З.И. Калмыкова, Г.Д. Кириллова, М.И. Махмутов и др.). В меньшей мере эта проблема исследована в работах, посвящённых дидактике высшей школы, что создаёт немалые трудности в профессиональной подготовке будущего учителя, который должен будет осуществлять развивающее обучение на практике. Для этого мало только теоретических знаний. Нужно, чтобы сам будущий учитель был включён в процесс развивающего обучения, стал его субъектом, осознал практически значимость влияния такого обучения на формирование личности. Как справедливо отмечает Н.Ф.Талызина: «Для того, чтобы учитель убедился в необходимости и эффективности новых методов, он должен сам обучаться этими методами. Это наилучший способ подготовки учителя к внедрению активных методов в своей будущей деятельности» [2].

Анализ дидактических исследований (Р.П. Безделина, В.К. Буряк, Г.Б. Скок, Г.С. Сухобская, А.А. Реан и др.) свидетельствует о том, что до сих пор в подготовке специалистов преобладает репродуктивный способ деятельности, при котором осуществляется прямое управление деятельностью студентов. В работе вузовских преподавателей ведущее место занимают информативная и

контролирующая функции. В итоге более 75 % студентов предпочитают репродуктивные методы работы, связанные с передачей, воспроизведением научной или учебной информации (В.А. Якунин). В результате значительная часть студентов не способна работать в условиях развивающего обучения. Возникает противоречие: с одной стороны, потребность средней школы в учителе, владеющем технологией развивающего обучения, с другой, неготовность выпускника вуза к его реализации. Чтобы разрешить это противоречие, нужно построить процесс обучения так, чтобы студент более активно приобретал качества самоорганизующейся системы, способной управлять своими познавательными процессами, что возможно при реализации развивающего обучения в вузе.

Мы исходим из того, что обучение - взаимосвязанная деятельность преподавателя и студентов, следовательно, способность к самоуправлению - результат целенаправленного воспитания и обучения, использования специальных средств, применённых в определенной последовательности.

Опираясь на исследования научной школы Г. Д. Кирилловой, мы попытались разработать технологию процесса обучения, стимулирующего развитие самоуправления студентов в процессе самостоятельной познавательной деятельности. При этом мы учитывали, что содержание вузовского образования имеет свою специфику, а именно: оно носит методологический характер, т. е. вооружает студентов методами научного познания, способами и приёмами деятельности, ориентирует на развитие интеллекта студента, включает научные знания более высокого уровня обобщения, что придаёт знаниям универсальность. Универсальными, по мысли М.И. Махмутова, могут быть только «общие принципы и закономерности, обобщённые знания, а также методы нахождения и выбора способов решения проблем» [1]. Конкретные же знания быстро устаревают. Отсюда следует, что в арсенал мышления будущих специалистов должен входить такой круг понятий, как система, структура, логическая организация, этапность процесса, противоречия и его движущие силы, условия разрешения

противоречий, взаимосвязь между этапами процесса и выбором соответствующих методов и средств.

Анализ содержания учебной дисциплины (органической химии) показывает, что имеются основополагающие системы теоретических знаний, определяющие логику и способы практической деятельности при изучении учебного материала курса. Ведущая идея построения курса - зависимость свойств веществ от их состава и строения. В процессе её изучения устанавливается взаимосвязь между составом, строением и свойствами веществ на разных уровнях химической организации веществ: атомном, молекулярном, макромолекулярном.

Теоретические знания позволяют усваивать изучаемый материал осознанно, в развитии, взаимосвязи, то есть системно. Следовательно, построение учебного курса, его структура обеспечивают усвоение теоретических знаний, которые становятся основой самостоятельной познавательной деятельности студентов, создают потенциальные возможности для развития самостоятельности при решении различных познавательных задач. Однако, чтобы они проявились, нужно осмыслить не только структуру и логику учебной дисциплины, но и методику обучения: для обеспечения управляющей функции теоретического знания, а значит, возможности развития самоуправления самостоятельной работой студентов, необходима широкая ориентация студентов в освоении теоретических знаний, применения их в последующих темах, разделах; возможность изучения последующего материала с общих теоретических позиций позволяет студентам осуществлять «восхождение от абстрактного к конкретному», включать их в самостоятельную работу продуктивного характера на всех этапах процесса обучения, в том числе на этапе изучения нового материала; использование схематической наглядности как способа, выявляющего, материализующего и обобщающего систему компонентов и связей, которая присуща рассматриваемой системе знаний; необходимость специальной работы по обучению студентов решению практических задач на основе умения использовать теоретические знания в мотивированной системе действий; включение студентов в решение заданий

разного типа. Это способствует тому, что они не только выполняют предложенное задание, но и могут на основе общих принципов, зависимостей, закономерностей конструировать новые задания.

Организацию обучения, связывающую воедино поиск и регламентацию в процессе формирования и применения теоретических знаний, можно условно поделить на несколько этапов: этап создания регламентирующей теоретической базы; этап перевода усвоенных теоретических знаний через вербальное описание в способ деятельности; этап расширения границ использования теоретического знания и способа деятельности применительно к решению разного рода практических задач.

Реализация этих этапов потребовала соответствующего конструирования содержания лекций и лабораторных занятий: в лекционном курсе рассматриваются наиболее важные и трудные для усвоения вопросы, лекции чаще всего даются в проблемном изложении, в ходе лекций студенты постоянно привлекаются к обсуждению теоретических вопросов, коллективному составлению плана изучения материала, написанию уравнений реакций, составлению обобщающих схем; применения приёмов, выявляющих зависимости обобщённых знаний (моделирование, схематизация, алгоритмизация); мотивации практической направленности теоретического знания; организации лабораторных занятий как продолжения лекционного курса по применению теоретических знаний в процессе выполнения частично-поисковых и творческих самостоятельных работ с использованием рефлексии и самоконтроля; обоснования системы самостоятельных работ, необходимых для овладения способом реализации теории и понимания её сущности; ориентации преподавателя на достижение цели - обеспечить управление, способствующее развитию самоуправления студентами своей познавательной деятельностью. Эти педагогические условия обеспечивают рост самостоятельности студентов в ходе выполнения ими частично-поисковых и поисковых заданий при изучении нового материала.

Таким образом, технология обучения, создавая условия для осмысленного усвоения обобщённых теоретических знаний, способствует успешному переводу знаний в способы действий, которые в дальнейшем руководят и направляют работу студентов при выполнении ими разного типа практических заданий. Данный процесс обучения стимулирует активизацию умственной деятельности студентов, развивает их готовность и способность к самоуправлению своей самостоятельной познавательной деятельностью [3], способствует подготовке специалиста, компетентного, свободно владеющего своей профессией.

.

- 1.Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии // Советская педагогика. - 1963.- № 5. - С.15.
- 2.Талызина Н.Ф. Общеобразовательное и профессиональное трудовое обучение на качественно новый уровень // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - № 2.- 1984. - С.3-8.
- 3.Широкова И.Г. Взаимосвязь управления и самоуправления самостоятельной работой студентов в процессе обучения: дис. ...канд. пед. наук.- СПб., 2004.- 240 с.

Л.Г. Горбунова
г. Котлас,
Архангельская обл.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И
ОБОБЩЕННЫХ СПОСОБОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ФИЗИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ПЕДВУЗЕ**

Известно, что химическое образование — компонент целостной образовательной системы. Оно выполняет ее общие цели и требования, но в центре остается предметное обучение, его цели, обусловленные спецификой науки «химия» и дидактики химии. Химия — наука фундаментально-экспериментальная, слитая с технологией производства материалов, удовлетворяющих потребности общества и отдельного человека, а потому знание основ химии, химической технологии являются обязательной частью общего образования человека, его общей культуры. Модернизация системы образования, реализуемая в России в последние годы, коснулась всех его ступеней, и выразилось это в переходе на гуманистическую парадигму, переходу старшей ступени школы на профильное обучение, а вузов — на бакалавриат и магистратуру. Изменились требования и к качеству подготовки специалистов химико-педагогического образования. На первое место выходят познавательные, коммуникативные, личностные качества — профессиональные компетенции. Однако во многих случаях выпускники вузов, обладая большим запасом гуманитарных, естественнонаучных и иных знаний, не могут и зачастую не знают, как их использовать в реальной жизни для решения не только профессиональных, но и социальных задач. В то же время, особенность педагогической деятельности проявляется, в первую очередь, в том, что в ее процессе специалист должен сначала компетентно трансформировать совокупность знаний, полученных им при изучении теоретических дисциплин разных учебных циклов ГОС ВПО, в дидактическое содержание учебного предмета «химия», спроектировать технологию его изучения учащимися, а затем применить эти комплексные знания на разных ступенях обучения с учетом дидактических принципов, возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых.

В настоящее время существует большая вариативность программ по химии для основной и профильной школ, и этот фактор также обуславливает необходимость акцентирования внимания при подготовке студентов на

формировании профессиональных компетенций, как интегральных качеств личности обучаемого, предполагающие наличие профессиональных знаний, сформированность умений и способов деятельности, а также ценностных отношений к ним. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин разных учебных циклов ГОС ВПО переносятся на сам процесс познания, эффективность которого в полной мере зависит от познавательной активности самого студента, от того, как усваивается содержание обучения: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на понимание и весь личностный потенциал человека. Специфика любой учебной деятельности, в первую очередь, связана с ее целевым содержанием. Учебная деятельность направлена, прежде всего, на внутреннее преобразование субъекта учебной деятельности, структуризацию его психической деятельности, программирующую будущие предметные достижения, а затем уже на достижение предметного результата. Поскольку обучение представляет собой регулирование познавательной и преобразующей деятельности субъекта учения, то эффективность этого процесса определяется успешностью интериоризации регулятивных схем, присвоения их субъектами учения. Инновационные технологии обучения, например, модульная, несомненно, играют в этом положительную роль.

Поскольку химия является фундаментально-экспериментальной наукой, то для будущего специалиста химико-педагогического образования фундаментальные знания в области химической науки и дидактики химии выступают как основа основ, фундамент его подготовки. Именно фундаментальные знания в разных их аспектах (теоретические, описательные, прикладные, гносеологические, методологические, прогностические и пр.) играют первостепенную роль в подготовке учителя химии. В то же время, курс физической химии выступает системообразующим в его подготовке студентов. Именно этот учебный курс нацелен на формирование у студентов обобщенных фундаментальных систем понятий химии, раскрывая основные законы и

закономерности химической науки и практики, а также способствует формированию деятельностной компоненты профессиональной подготовки будущего учителя. Таким образом, фундаментализация образования и его профессиональная направленность выступают в качестве дидактических принципов регулирующих образовательный процесс подготовки будущего специалиста химико-педагогического образования. Сопрягаясь с системой других дидактических принципов, они нацелены на развитие и воспитание творческой личности педагога и педагога-исследователя.

Под фундаментализацией высшего химико-педагогического образования мы понимаем приоритет в изучении химических дисциплин фундаментальных идей, теорий, законов, понятий, универсальных методов познания и исследования веществ, системное усвоение этих знаний в действии, их полифункциональное творческое применение в обучении и будущей профессиональной деятельности [1, с. 40]. В то же время фундаментализация химических дисциплин предполагает:

- а) отражение в курсах химии основных видов научных знаний, ведущей роли теории, ее связи с фактами, а химии с жизнью;
- б) системно-интегративное построение содержания курсов химии;
- в) конструктивно-действенное овладение студентами его содержанием;
- г) использование функций теоретических систем знаний для объяснения, прогнозирования, моделирования объектов химии, для решения практических проблем.

Рассматривая фундаментализацию высшего химико-педагогического образования на основе принципов системного подхода, заметим, что она должна охватывать все элементы системы образования: методологию, теорию и парадигмы образования, организационные системы и цели образования, содержание образования и технологии обучения [2, с.16]. На методико-технологическом уровне нашего исследования важным аспектом

фундаментализации химико-педагогического образования выступают его цели, содержание, процесс (технологии) обучения и его результативность.

Процесс определения целей обучения физической химии на основе принципа фундаментализации образования должен происходить за счет формирования у студентов:

а) знаний и умений, причем знания (теоретические, методологические, прикладные, исторические, описательные) для химика всегда будут наиболее важными, так как химия ориентирует учащегося на научную, диалектическую картину мира;

б) навыков методологической деятельности и развития методологических и экспериментальных умений;

в) ценностных отношений к фундаментальным знаниям.

Основываясь на гуманистических и профессионально-значимых ценностях, проектирование *содержания* обучения физической химии в педагогическом вузе мы осуществляли на основе модульного и тезаурусного подходов, используя принципы инвариантности (связан с отбором наиболее фундаментальных компонентов содержания образования и их последующим структурированием), научности, преемственности, профессиональной направленности обучения, укрупнения дидактических единиц, компетентностного развития личности. Выделение инварианта и вариативной части содержания обучения физической химии мы осуществляли путем выделения и сопоставления абсолютно и относительно фундаментальных и прикладных знаний по дисциплине.

Так, абсолютно фундаментальные знания — универсальные предметные знания *для всего* предметного поля науки химии. Они должны обязательно входить в инвариант содержания учебной дисциплины. В курсе физической химии та теоретическая часть фундаментальных знаний включает законы сохранения массы, энергии и заряда, основные начала термодинамики и кинетики. Относительно фундаментальные знания — универсальные

предметные знания *для некоторой части* предметного поля науки химия. Как правило, они составляют вариативную часть содержания модулей учебной дисциплины. Важное место в вариативной части содержания отводится прикладным предметным знаниям, которые необходимы студентам для непосредственного практического применения в сфере будущей профессиональной деятельности. Химический эксперимент — основа восприятия и интереса, подтверждения гипотез, вывода закономерностей, превращения знаний в убеждения.

Реализация функций фундаментальных знаний происходит в деятельности, направленной на запланированные результаты обучения, которые должны быть критериально диагностируемы. Деятельность по усвоению фундаментальных знаний обязательно должна быть структурирована. Опираясь на внутреннюю психологическую структуру деятельности, ее в методическую схему мы представили в соответствии со схемой, предложенной Н.Е. Кузнецовой: $D = M_t + \text{познавательная задача} + \text{ООД} + \text{действия и способы их выполнения} + \text{контроль (результат} + \text{самооценка и рефлексия)}$, где M_t — мотив, ООД — ориентировочные основы действий. Под познавательной задачей мы понимаем цели действий, данные через определенное предметное содержание и указывающие на характер деятельности. Поэтому при проектировании содержания обучения физической химии мы выделили необходимые способы деятельности и инструментарий по ее реализации для усвоения выделенных инвариантов содержания учебного предмета с тем, чтобы оно представляло собой потенциал развития личности будущего специалиста химико-педагогического образования и было ориентировано на формирование его профессиональных компетенций.

Литература

1. Кузнецова Н.Е. Фундаментализация и акмеологизация педагогического образования как важные направления повышения его качества // Высшее

образование на Дальнем Востоке и в странах АТР на пороге XXI века: материалы международной конференции. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 1999. Ч.1. – С.39-40.

2. Читалин Н.А. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Казань, 2006. – 39 с.

С.В. Горанская
г. Петрозаводск

ТЕХНОЛОГИЯ АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ (КЕЙС-МЕТОД) НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ»

Среди инновационных технологий и методов обучения в последнее время особое место в профессиональном образовании занимает обучение *кейс–методом* (ситуационный анализ). Кейс (Case study) – это метод анализа ситуаций. В переводе с английского Case означает: 1) *портфель, сумка, папка*. В обучении - представляет собой специально разработанный преподавателем *пакет документов*, учебный материал для работы студентов по определенной теме; 2) *ситуация, случай* – набор практических ситуаций, которые должны изучаться студентами. Метод ориентирован на самостоятельную, индивидуальную и групповую работу студентов, в которой студенты приобретают опыт решения проблем конкретных жизненных ситуаций, освоения практических навыков, умения общения и дискуссии.

Кейс-метод обучения начал применяться в начале XX века в области права и *медицины*. Ведущая роль в распространении кейс-метода принадлежит Гарвардской Школе Бизнеса. Обучение технологией кейс-метода я прошла в 1999 году в Бостоне в рамках проекта «Профилактика наркомании среди

молодежи», который осуществлялся американской некоммерческой корпорацией «Прожект Хармони Инк».

Можно выделить следующие кейсы: практические, обучающие, научно-исследовательские. На *практических кейсах* преподаватель дает студентам возможность решить конкретную жизненную ситуацию. На обучающих кейсах – основной задачей выступает обучение.

Технология кейс-метода была разработана по теме «Оказание первой медицинской помощи при травмах и неотложных состояниях в условиях летнего и зимнего походов учащихся».

Теоретические основы технологии включает два этапа работы: подготовительный, внеаудиторный и аудиторный, проведение непосредственно занятия [1,2,3,4].

Работа преподавателя состоит из двух частей: *первая* – создание кейса и вопросов для его анализа, а так же подготовка методического материала для самостоятельной работы студентов; *вторая* – работа в аудитории. Преподаватель организует малые группы (кооперативное обучение), участвует в дискуссии, оценивает решение студентов конкретной ситуации, выступает со вступительным и заключительным словом.

Основная цель применения кейс-метода заключается в умении студентов принимать правильное решение в конкретной жизненной ситуации на основании ранее полученных знаний, практических умений, получения новой информации и дискуссии.

Примерная схема обучения по кейс-методу:

1. До начала занятия: преподаватель разрабатывает кейс и вопросы для анализа, подготавливает методический материал, сценарий проведения занятия, список литературы для подготовки к занятию. Студент получает тему занятия, кейс, вопросы для подготовки, список необходимой литературы и готовится к занятию.

2. Аудиторное занятие: преподаватель обсуждает содержание кейса, организует групповую работу и проводит итоговое обсуждение. Студенты в малых группах (3 – 5 человек) находят решение конкретных ситуаций, представляют варианты своего решения, отстаивают свою точку зрения, выслушивают мнение других групп.

План - конспект занятия

Тема занятия: «Оказание первой медицинской помощи при травмах и неотложных состояниях в условиях летнего и зимнего походов учащихся».

Цель: умение оказать первую медицинскую помощь при травмах и неотложных состояниях

Задачи:

1. Научить распознавать виды травм и неотложные состояния
2. Уметь оказать первую медицинскую помощь в зависимости от вида травмы, тяжести, возраста, осложнений и неотложных состояний
3. Научить провести транспортную иммобилизацию исходя из сложившейся ситуации
4. Отработать практические навыки при оказании первой медицинской помощи

Оснащение: комплект раздаточного материала кейса по теме занятия, перевязочный материал, кровоостанавливающие жгуты, таблицы, фантом-тренажер по оказанию первой медицинской помощи

План работы по кейс – методу:

Подготовка к занятию преподавателем и студентами домашняя работа

- | | |
|--|-------|
| • Организационная часть. Выдача кейса
минут | 3-5 |
| • Самостоятельная работа студентов в малых группах
минут | 25-30 |
| • Презентация и дискуссия (коллективная работа студентов)
минут | 40-45 |

- Оформление студентами итогов работы (создание алгоритма) 5-7 минут
- Рефлексия и подведение итогов 5-7 минут

План проведения занятия

1. Организационная часть. Выдача кейса. Преподаватель ставит перед студентами задачи, которые они должны решить
2. Самостоятельная работа студентов в малых группах: студенты работают в малых группах (3-5 человек) над одинаковыми ситуационными заданиями (5 ситуационных задач). Работа в малых группах занимает центральное место в кейс–методе, это один из самых активных методов обучения. Студенты учатся слышать и слушать друг друга, высказывают свое мнение, дискутируют, анализируют полученный результат, проектируют решения, действия, готовят материал для дискуссии.
3. Презентация и дискуссия. Одна из групп представляет свое решение по оказанию первой медицинской помощи в данной конкретной ситуации и демонстрирует практические навыки по оказанию этой помощи. В ходе дискуссии представляющая сторона отвечает на вопросы других групп, исправляет ошибки и неточности, если их допускает. Другие малые группы по такому же плану представляют решения следующих ситуаций.
4. Оформление студентами итогов работы (создание алгоритма). Создается алгоритм оказания первой медицинской помощи при травмах.
5. Рефлексия и подведение итогов. Преподаватель подводит итоги работы студентов.

Применение технологии анализа конкретных ситуаций дает возможность активизировать процесс обучения, повышать мотивацию к усвоению новой информации, умения работать в команде и уверенности в себе «я могу это сделать».

Литература

1. Барнс Л. Б., Кристенсен Р. К., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций: учебник, ситуации и дополнительная литература. – М.: Гардарики, 2000. - 502 стр.
2. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Менеджмент. - 2005. - Вып. 2. - С. 169-194.
3. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса // Маркетинг. - 1999.- № 5. - С. 113-120; № 6. - С. 117-123.
4. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Сурмина Ю.П. - Киев: Центр инноваций и развития, 2002. - 286 с.

О.С. Раевская
г. Петрозаводск

ИНТЕРНАТУРА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Педагогическая практика для студента является важнейшим компонентом в получении профессионального образования. Она является связующим звеном между теоретической и практической подготовленностью будущих учителей. Проходя практику в школе, студенты применяют свои умения и навыки в выполнении как основных общепедагогических функций, так и дополнительных, специальных: развивающая (развитие познавательной творческой активности, педагогического мышления), воспитательная (формирование мировоззрения, нравственно-ценностных ориентаций, социальной активности, профессионально-педагогических качеств личности учителя), обучающая (получение знаний, умений и навыков), диагностическая (проверка уровня профессиональной направленности будущих учителей, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической

деятельности), организаторская, аналитическая, коммуникативная, методическая (применение на практике теоретических знаний форм, методов и приемов работы с младшими школьниками).

Как организовать практику для студентов, чтобы она имела наибольший эффект в подготовке будущих специалистов? Какие формы и технологии лучше использовать для практической деятельности?

Интернатура в России является обязательной составляющей в получении полного медицинского образования выпускниками медицинских вузов. Интернатурой, согласно Википедии, называется «первичная последипломная специализация выпускников медицинских институтов по одной из врачебных профессий, проводимая после сдачи государственных экзаменов, на базе учебно-профилактических учреждений под наблюдением и руководством соответствующей кафедры ВУЗа... Окончившим интернатуру присваивается сертификат врача-специалиста и диплом об окончании интернатуры» [1].

Интерны, работая в бригаде скорой помощи, получают навыки оказания первичной догоспитальной врачебной помощи. На клинических базах, которые закреплены за кафедрами медицинских институтов, они проходят практическую подготовку по своим специализациям и имеют 50% лечебной нагрузки врача соответствующей специальности.

Работа интернов контролируется кафедрой медицинского ВУЗа и клинической базой, где они получают теоретическую и практическую подготовку, ведут отчетную документацию.

Аттестация интернов состоит из трех этапов: оцениваются практические умения, проводится компьютерное тестирование и итоговое собеседование [1].

В интернатуре студенты-медики приобретают практические навыки по своей специальности и по окончании вуза уже смело могут выходить на свое профессиональное поприще.

А как обстоят дела в вузах при подготовке будущих учителей в связи с модернизацией образования?

Высшее образование в Европе, а сейчас и в России (согласно Болонскому соглашению) состоит из двух ступеней: бакалавриата и магистратуры. В бакалавриате студенты обучаются 3-4 года, затем могут поступить в магистратуру, где обучаются еще один-два учебных года. За рубежом студенты по окончании бакалавриата года два практикуются по приобретенной специальности, что впоследствии дает им возможность поступить в магистратуру. В России же практика после бакалавриата по профессии «учитель» не осуществляется. Сокращены в новых образовательных стандартах и часы, отведенные на практику бакалавров по профилю «начальное образование».

Д.А. Медведев, выступая на открытии Года Учителя 21 января 2010 г. в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, отмечает, что «педагогические вузы будут постепенно преобразованы либо в базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов». На базе российских вузов и школ появятся обязательные курсы переподготовки и повышения квалификации. [3]

Л. Любимов, заведующий кафедрой микроэкономического анализа, предлагает создание для выпускников «классических университетов», которые хотят стать учителями, годовой интернатуры: «Такая интернатура включила бы в свою программу серьезные курсы возрастной физиологии и психологии, педагогических технологий, прикладной образовательной психологии, применения ИТ в образовательном процессе. «Классик» плюс интернатура – это искомая модель подготовки нового учителя» [2].

На семинаре-совещании «Модернизация педагогического образования в условиях перехода к федеральным государственным образовательным стандартам общего образования и высшего профессионального образования» (12 марта 2010 г.) ректорами, преподавателями педагогических вузов страны были высказаны следующие предложения.

В. Матросов, ректор МПГУ, считает необходимым «...сформировать комплексы непрерывного педагогического образования, включив в них педагогические академии, институты и их филиалы, а также колледжи и учреждения системы повышения квалификации и переподготовки». Он, отвечая на вопрос замминистра о преимуществах выпускников педвузов, сказал, что таковыми являются дисциплины, которые осваиваются в рамках психолого-педагогических циклов, нацеленность студентов на взаимодействие с детьми и школьная практика. Кроме того, по его словам, учиться на преподавательские специальности приходят люди, любящие детей.

По оценке Н. Розова, декан факультета педобразования МГУ, педфаки классических университетов не имеют соответствующих условий для подготовки педагогов начальной и основной школ, например полноценной практики и психолого-педагогической подготовки. Однако, по мнению декана, у педфаков университетов больше возможностей готовить сильных преподавателей для профильных классов. Кроме того, по его мнению, выпускники университетов могут существенно повысить уровень подготовки учителей-предметников, занимаясь преподавательской работой в вузах.

В. Рубцов, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, считает, что функцию профессиональной подготовки преподавателей должны выполнять центры, создаваемые из базовых вузов. Такие центры должны иметь соответствующие полномочия и обязанности, отвечать за результаты своей работы и нести ответственность за профессиональную подготовленность выпускников, за своевременное повышение квалификации [6].

Большое значение отводит практике в подготовке будущих учителей И. Карачевцев, директор Санкт-Петербургской гимназии № 166. По его мнению «...в 17 лет трудно выявить наклонности к педагогической деятельности с помощью каких-то тестов. Может, они проявятся в процессе обучения в вузе. Например, студентов-медиков приводят в анатомический театр, и сразу же

некоторым становится понятно, что они не будут работать врачами. По аналогии в педвузах есть практика, которая тоже позволяет выявить способности (или отсутствие таковых) работать с детьми. Поэтому мне гораздо ближе идея интернатуры, по окончании которой молодой специалист сдает профессиональный экзамен» [4].

Введение интернатуры для студентов педагогических вузов рассматривает и Министерство образования и науки. Подобно студентам-медикам студент педагогического вуза сможет получить диплом, лишь отработав по специальности не меньше года, и предполагает распределение студентов после интернатуры. Л. Антонова, министр образования Московской области, предложила студентам, проходящим учительскую практику, получить статус «учителя-стажера» или «помощника учителя» [5].

Действительно, интернатура очень важна для будущих учителей. Разве можно назвать учителем студента, прошедшего глубокую теоретическую подготовку в вузе и не знающего ничего о жизни школы, об учениках их интересах, увлечениях, о различных ситуациях, возникающих в жизнедеятельности школы, и не похожих одна на другую, выхода из них? Без практической работы с детьми, воспитательной и учебной деятельности в школе невозможно быть настоящим учителем. Практика под руководством опытных педагогов для будущего учителя так же важна, как и для будущих медиков.

Литература

1. Интернатура. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. Википедия. Свободная энциклопедия:[Электронный ресурсы]/- Электрон.ст. -Режим доступа к ст.: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
2. Любимов Л. «Новая школа» по Медведеву (III): [Электронный ресурс]//Slon.ru (деловые новости и блоги) – Электрон.ст. -Режим доступа: <http://slon.ru/blogs/lubimov/post/>

3. Медведев Д. сегодня в Санкт-Петербурге официально откроет Год учителя: [Электронный ресурс] // Прайм-ТАСС. Агентство экономической информации.- Электрон.ст. -Режим доступа: <http://prime-tass.ru/news/>
4. Овсиенко И. Педобразование: от тестирования абитуриентов до интернатуры// Вести образования (газета для родителей и учителей). - №10 (154), 15-31 мая, 2010 г.
5. Педагогическая приемка // Газета «Коммерсантъ» №11 (3095) от 25.01.2005 г.
6. Ректоров педвузов призвали к ответу: [Электронный ресурс] // Littera Scripta Manet «Поиск»- Еженедельная газета научного сообщества. – Электрон.ст. -Режим доступа: <http://www.poisknews.ru/articles/>

Приложение 1

НАУЧНАЯ ШКОЛА Г.Д. КИРИЛЛОВОЙ

ФИО	Тема	Год защи ты	Город
1. Федорец Григорий Филиппович	Межпредметные связи в процессе формирования ведущих идей учебной темы	1976	Ленинград
2. Юодайтите Аудра Юозовна	Дидактические особенности формирования системных знаний	1977	Литва Вильнюс
3. Лейкина /Твардовская/ Наталья Юрьевна	Самостоятельная работа на уроке как фактор активизации учебно-познавательной деятельности школьника	1984	Вологда
4. Петрухина Ольга Анатольевна	Формирование ответственного отношения подростков к учебной деятельности на уроке	1985	Омск
5. Меркадэрэс Феррер Мария де Лос Ангелес	Дифференцированное обучение в процессе самостоятельной работы на уроке	1985	Куба
6. Горычева Светлана Николаевна	Особенности процесса формирования ведущих идей учебного предмета у учащихся старших классов	1986	Великий Новгород
7. Исаева /Корожнева/ Людмила Александровна	Формирование опорных знаний как условие успешности учебной деятельности учащихся начальной школы	1987	Петрозаводск
8. Феофилова Татьяна Георгиевна	Формирование системных обобщенных знаний в процессе самостоятельной познавательной деятельности учащихся.	1988	Санкт- Петербург
9. Ань Фанмин	Исследование урока как целостной системы в советской дидактике	1990	Китай Пекин
10. Косолапова Лариса Александровна	Формирование ответственного отношения учащихся к учению как интегративного личностного образования	1990	Пермь
11. Семенова /Христофорова/ Людмила Борисовна	Взаимосвязь поиска и регламентации при формировании теоретических знаний.	1990	Псков
12. Саталкин Игорь Николаевич	Комплексные самостоятельные работы как условие развития познавательных	1991	Хабаровск

	возможностей учащихся		
13. Аутлева Асиет Нурбиевна	Комплексные самостоятельные исследования учащихся в процессе экологического образования	1992	Майкоп
14. Трофимова Галина Петровна	Взаимодействие учителя и учащихся при формировании системных обобщенных знаний и способов деятельности в процессе обучения	1993	Барнаул
15. Рудницкая /Колесова/ Светлана Вячеславовна	Модульное обучение как целостная система	1996	Барнаул
16. Галковская Ирина Васильевна	Самостоятельная познавательная деятельность учащихся в системе модульного обучения	1996	Псков
17.Гладкая Ирина Вячеславовна	Особенности контроля уровня достижений учащихся в системе развивающего обучения	1996	Санкт-Петербург
18.Зайченко Олег Михайлович	Концептуальные альтернативы в процессе раскрытия учебного содержания	1997	Великий Новгород
19.Даутова Ольга Борисовна	Становление самосознания учащихся в учебно-познавательной деятельности	1998	Санкт-Петербург
20.Комарова Ирина Васильевна	Опережающие самостоятельные работы как условие развития познавательной самостоятельности учащихся	1998	Петрозаводск
21. Горятнина Вера Валентиновна	Сюжетно-ролевая игра как условие формирования сюжетных обобщенных знаний	1999	Петрозаводск
22. Степанова Мария Владимировна	Особенности дифференцированного подхода в системе развивающего обучения	1999	Санкт-Петербург
23. Ануфриева /Федяева/ Наталья Владимировна	Особенности самоконтроля учащихся в процессе развивающего обучения	2000	Санкт-Петербург
24. Яковлева Елена Николаевна	Педагогические возможности теории решения изобретательских задач в развитии творческой активности учащихся	2001	Псков
25. Куликовский Антон Владимирович	Влияние оценочной деятельности учителя на успешность обучения учащихся (на примере уроков физической культуры в 7-8 классах)	2002	Петрозаводск

26. Петрова Вера Ивановна	Игра как условие развития двигательной активности ребенка (на примере уроков физической культуры в начальной школе)	2002	Санкт-Петербург
27. Шмулевич Марина Михайловна	Формирование творческой активности подростка в процессе развивающего обучения	2003	Санкт-Петербург
28. Самсонова Наталья Евгеньевна	Педагогические условия творческого развития подростка в учреждении дополнительного образования (на примере студии журналистики)	2003	Петрозаводск
29. Широкова Ирина Геннадьевна	Взаимосвязь управления и самоуправления самостоятельной работой студентов в процессе обучения	2003	Санкт-Петербург
30. Цымбал Галина Сергеевна	Реализация принципа системности в построении и изучении курса «Мониторинг окружающей среды»	2004	Санкт-Петербург
31. Тюкова Елена Викторовна	Система развивающего обучения в трудах К.Д.Ушинского	2005	Санкт-Петербург
32. Хаттунен Галина Алексеевна	Технология изучения учебного материала в процессе развивающего обучения	2005	Ленинградская область
33. Пиетилийнен Елена Евгеньевна	Технология полного усвоения знаний как условие повышения эффективности урока	2006	Петрозаводск
34. Малыхина Любовь Борисовна	Организационно-педагогическая культура как фактор развития учреждения дополнительного образования детей	2007	Санкт-Петербург
35. Шкорина Наталья Леонидовна	Дидактическая система в педагогическом наследии Ш.И. Ганелина	2008	Санкт-Петербург
36. Соколовская Ирина Николаевна	Формирование информационной компетентности студентов педагогических специальностей в процессе учебно-исследовательской деятельности	2008	Санкт-Петербург
37. Ильина Ирина Анатольевна	Педагогические условия формирования у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности	2009	Санкт-Петербург

Список работ Г.Д.Кирилловой

1. Кириллова Г.Д. Сравнение в процессе сознательного и прочного усвоения знаний учащимися: автореф. дисс. канд. пед. наук; АПН РСФСР.- М., 1953.
2. Кириллова Г.Д. Дидактический прием сравнения // Советская педагогика. - 1955. - №12.
3. Кириллова Г.Д. Особенности урока в первом классе // Первоначальное обучение и воспитание: сб. монографий. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
4. Кириллова Г.Д. Организация самостоятельной работы на уроках арифметики // Начальная школа. - 1959. - №3.
5. Кириллова Г.Д. Обучение учащихся умению сравнивать // Советская педагогика. - 1959.- №7.
6. Кириллова Г.Д. К вопросу о применении знаний учащихся // Вопросы дидактики и психологии начального обучения: материалы научного совещания АПН РСФСР.- Л., 1959.
7. Кириллова Г.Д. Некоторые пути повышения эффективности урока // Воспитание и развитие детей в процессе начального обучения: сб. статей - М., 1960.
8. Кириллова Г.Д. Формирование самостоятельности младших школьников в учебной работе в школе и дома.- Л.: Знание, 1960.
9. Кириллова Г.Д. Пути повышения эффективности урока // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе: сб. статей. – М., 1960.
10. Кириллова Г.Д. О воспитании у школьников самостоятельности // Советская педагогика. - 1961.- №1.
11. Кириллова Г.Д. О формировании представлений на уроках // Начальная школа. – 1961. - №2.
12. Кириллова Г.Д. Активизация процесса обучения на уроках // Активизация процесса обучения и воспитания в начальных классах школы: сб. статей. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
13. Кириллова Г.Д. Пути активизации деятельности учащихся на уроке // Активизация процесса обучения и воспитания в начальных классах школы: сб. статей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
14. Кириллова Г.Д. Пути повышения эффективности работы в вечерней (сменной) школе. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
15. Кириллова Г.Д. Помогать детям хорошо учиться - долг родителей. - Л.: Знание, 1963.
16. Кириллова Г.Д. Организация учебной деятельности учащихся вечерней школы на уроках. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

- 17.Кириллова Г.Д. Вечерние школы Румынии // Вечерняя школа. - 1963. - №1.
- 18.Кириллова Г.Д. Некоторые условия повышения эффективности урока в вечерней школе // Советская педагогика – 1964. - №12.
- 19.Кириллова Г.Д. Значение внутренних логических связей в содержании предмета // Советская педагогика – 1968. - №2.
- 20.Кириллова Г.Д. Самостоятельная работа при построении системы урока (статья) // Вечерняя школа - 1967. - №3.
- 21.Кириллова Г.Д. Активизация деятельности учащихся и ее зависимость от методов // Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена: сб. статей. - Л.: ЛГПИ, 1968.
- 22.Кириллова Г.Д. Проблема содержания урока // Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена: материалы научной конференции. - Л.: ЛГПИ, 1970.
- 23.Кириллова Г.Д. Показатели, определяющие структуру урока // XXIII Герценовские чтения: педагогика, краткое содержание докладов. – Л., 1970.
- 24.Кириллова Г.Д. Организация деятельности учащихся при изучении разного по характеру учебного материала // XXIV Герценовские чтения: педагогика, краткое содержание докладов. - Л., 1971.
- 25.Кириллова Г.Д. Взаимосвязь между содержанием учебного материала на уроке и организацией деятельности учащихся // Обучение и воспитание школьников: сб. научных трудов. - Л.:ЛГПИ, 1972.
- 26.Кириллова Г.Д. Теоретические предпосылки к определению показателей эффективности урока в условиях развивающего обучения // XXVI Герценовские чтения: научные доклады. - Л.,1973.
- 27.Кириллова Г.Д. Выявление путей усложнения познавательной деятельности учащихся на уроке // Герценовские чтения: научные доклады. - Л., 1975.
- 28.Кириллова Г.Д. Условия формирования способов познавательной деятельности учащихся // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: сб. научных трудов. - Л.: ЛГПИ, 1975.
- 29.Кириллова Г.Д. Особенности урока в четвертом классе // Народное образование. – 1975. - №3.
- 30.Кириллова Г.Д. Особенности урока в условиях развивающего обучения. - Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1976.
- 31.Кириллова Г.Д. Урок - целостная система // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: респ. сб. науч. трудов. - Л.: ЛГПИ, 1979.
- 32.Кириллова Г.Д. К вопросу о теории методов // Герценовские чтения: науч. доклады. - Л., 1977.

- 33.Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. - М.: Просвещение, 1980.
- 34.Кириллова Г.Д. Проблема показателей эффективности урока // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: межвуз.сб.науч. трудов. - Л.:ЛГПИ,1981.
- 35.Кириллова Г.Д.Особенности усвоения системы знаний в процессе обучения // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: межвуз.сб.науч. трудов. - Л.:ЛГПИ,1981.
- 36.Кириллова Г.Д. Совершенствование урока как целостной системы. - Л.,1983.
- 37.Кириллова Г.Д. Мотивы активной деятельности учащихся // Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся: межвуз. сб. науч. трудов. - Л., 1984.
- 38.Кириллова Г.Д. Проблемы развивающего обучения //Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся: межвуз. сб. науч. трудов. - Л., 1985
- 39.Кириллова Г.Д. Взаимосвязь индивидуальной, групповой и коллективной деятельности учащихся на уроке в условиях развивающего обучения // Методы обучения в средней общеобразовательной школе: межвуз. сб.науч.трудо. - Л.:ЛГПИ,1985.
- 40.Кириллова Г.Д. Теоретические основы урока как целостной системы // Урок как целостная система: сб. статей. - ГДР, 1986.
- 41.Кириллова Г.Д. Метод как компонент процесса обучения // Совершенствование методов обучения в средней школе: сб. статей - Л., 1986.
- 42.Кириллова Г.Д. Два подхода к построению урока // Советская педагогика. – 1986. - №1.
- 43.Кириллова Г.Д. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - Л., 1986.
- 44.Кириллова Г.Д. Педагогика: Урок. Теория и методика воспитания.- Л, 1987.
- 45.Кириллова Г.Д. Урок как основная форма сотрудничества учителя и учащихся в процессе обучения. Практикум по педагогике: учеб.пос. для студентов пед ин-тов. - М.: Просвещение, 1988.
- 46.Кириллова Г.Д. Методы обучения. Методические рекомендации к семинарским и лабораторным занятиям по дидактике: учеб.пос.- Л., 1988.
- 47.Кириллова Г.Д. Организационные формы обучения в школе. Методические рекомендации к семинарским, лабораторным занятиям по дидактике: учеб.пос. - Л., 1988.
- 48.Кириллова Г.Д. П.Н.Груздев /1889 -1953/: библиографический указатель.- М.: АПН СССР, 1989.

- 49.Кириллова Г.Д. Дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности // Совершенствование методов обучения в средней общеобразовательной школе: межвуз. сб. науч. тр.- Л.:ЛГПИ, 1989.
- 50.Кириллова Г.Д. Причины формализма и целостный подход к анализу урока // Преодоление формализма в обучении: межвуз. сб. научн. тр.-Л., 1989.
- 51.Кириллова Г.Д. Совершенствование урока на современном этапе развития школы // Совершенствование форм и методов учебно-воспитательного процесса в школе и вузе: сб. науч. тр. - Петрозаводск: Карельский гос. пед. институт, 1990.
- 52.Кириллова Г.Д. Пути совершенствования методов обучения // Процесс обучения: активность и интерес учащегося - основа эффективности и качества учебной работы: межвуз. сб. научных тр. - Новгород, НГПИ, 1992.С.14-20.
- 53.Кириллова Г.Д. Модульное обучение как проявление целостности процесса обучения // Герценовские чтения: сб. науч. тр. - СПб, 1993.
- 54.Кириллова Г.Д. Павел Никодимович Груздев (1889-1953): научные идеи не стареют, они развиваются //Образование и культура Северо-Запада России: сб. статей -М.,1997.
- 55.Кириллова Г.Д. Формирование научно-теоретических знаний и обобщенных умений в процессе развивающего обучения // Материалы междун. конф.- Петрозаводск, Карельский гос. пед. институт, 1995.
- 56.Кириллова Г.Д. Проблемы содержания курса "Теории педагогических систем" // Актуальные проблемы развития науки. Герценовские чтения: сб. науч. статей. - СПб.
- 57.Кириллова Г.Д. Научно-педагогическая школа профессора Г.Д.Кирилловой // Подготовка магистров в педагогическом вузе: материалы разраб. прог. - СПб.: «Образование», 1995, с. 74-77 (программа курса).
- 58.Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система // Программы спецкурсов для магистратуры: сб. статей. - СПб.: Образование, 1996.
- 59.Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система (Рекомендовано Учебно-методическим объединением РГПУ им. А.И.Герцена в качестве учебного пособия).- СПб.: Образование, 1996. - 135с.
- 60.Кириллова Г.Д. Технологии и способы познавательной деятельности // Свобода выбора в условиях реализации идей педагогики ненасилия: материалы XVII Всероссийской научно-пед. конф. по педагогике ненасилия. - СПб., 1998.

- 61.Кириллова Г.Д. Концептуальные положения исследования процесса развивающего обучения как целостной системы // III Царскосельские чтения: материалы научно-практич. межвуз. конф. - СПб.: ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 1999.С. 47-50.
- 62.Кириллова Г.Д. Становление школы развивающего обучения // Ученые записки. Проблемы педагогического образования на рубеже веков: сб. науч. статей. - СПб.: ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2000.
- 63.Кириллова Г.Д. Зависимость способов организации деятельности учащихся от особенностей урока как системы // IV Царскосельские чтения: материалы научно-практич. межвуз. конф. с международным участием. В 7-ми тт. Т.4.-СПб.: ЛГОУ.С.49-52.
- 64.Кириллова Г.Д. Инновационные процессы образовательной системы // Материалы межд. конф. - Петрозаводск: КГПУ, 2000.
- 65.Кириллова Г.Д. Усвоение теоретических знаний и обобщенных умений как процесс формирования творческой направленности личности // Развитие личности в условиях вариативной школы: сб. науч. тр. – Бокситогорск – Санкт-Петербург, 2000. С 27-30.
- 66.Кириллова Г.Д. Взаимосвязь методики и дидактики как методологическая проблема // Герценовские чтения. Межрегиональный сборник науч. трудов и материалов XX Всероссийской конф. по проблеме педагогики ненасилия. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.
- 67.Кириллова Г.Д. Теория обучения (курс лекций).- СПб., г. Пушкин: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2001. 130с.
- 68.Кириллова Г.Д. Теоретическое обоснование процесса обучения как целостной системы.//Развивающее обучение в контексте современного образования. - В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. С.4- 7.
- 69.Кириллова Г.Д. Особенности технологии развивающего обучения // Технология развивающего обучения: сборник научных трудов./Под научной редакцией Г.Д.Кирилловой – СПб.: «Эпиграф», 2002. 336 с.
- 70.Кириллова Г.Д. От инновационных идей к инновационным решениям// Педагогический вуз в XXI веке: сборник научных трудов. – Петрозаводск, 2002. С. 21-23.
- 71.Кириллова Г.Д. Инновационные идеи и решения практические педагогического образования // VI Царскосельские чтения: межд. научно-практич.конф. Том 2. – СПб., ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2002. С.53-55.
- 72.Кириллова Г.Д. Актуальные проблемы образовательной системы / Г.Д.Кириллова, М.В.Степанова // Ученые записки. Том VII «Инновационные процессы в педагогике».
- 73.Кириллова Г.Д. Зависимость между процессом формирования системных обобщенных знаний и развитием познавательных возможностей учащихся // Развитие личности в условиях вариативной школы: сб. научных трудов. – Санкт-Петербург, 2002.С19-21.

- 74.Кириллова Г.Д. Устойчивость поведения процесса обучения как целостной системы // VII Царскосельские чтения: межд. научно-практич. конф. Том IV. – СПб., ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2003.С.48-51.
- 75.Кириллова Г.Д. Взаимосвязь управления и самоуправления самостоятельной работой в процессе обучения / Г.Д.Кириллова, И.Г.Широкова // Царскосельские чтения: межд. научно - практич. конф.. Том IV. – СПб., ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2003.
- 76.Кириллова Г.Д. Реализация идей развивающего обучения в вузовском образовании./ Г.Д.Кириллова, И.Г.Широкова // Использование результатов педагогических исследований в практике модернизации образовании. – СПб.: «ОБРАЗОВАНИЕ-КУЛЬТУРА», 2003. С.115-122.
- 77.Кириллова Г.Д. Раскрытие понятия «патриотизм» в разных источниках информации / Г.Д.Кириллова, И.Н.Яковлева // IX Царскосельские чтения: межд. научно- практич. конф.. Том II. – СПб., ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2005.
- 78.Кириллова Г.Д. Методология системного подхода в исследовании проблем образования/ Г.Д.Кириллова, И.Н.Яковлева //X Царскосельские чтения: межд. научно- практич. конф.. Том II. – СПб., ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2006.С.61-63.
- 79.Кириллова Г.Д. Методология системного подхода и пути научного исследования в области дидактики. // Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России. – СПб.: Издательство РГПУ имени А.И.Герцена, 2006. С.349-359.
- 80.Кириллова Г.Д. Методология исследования системы развивающего обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина. – СПб., 2007. С.22-38.
- 81.Кириллова Г.Д. Инновации современной дидактики. // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина. Научный журнал № 2. Серия педагогики – СПб. - 2008. - С.29-47.
- 82.Кириллова Г.Д. Факторы, влияющие на решение проблемы индивидуализации обучения // XII Царскосельские чтения: межд. научно-практич. конф. Том III. – СПб., ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2008. С.51-55.
- 83.Кириллова Г.Д. Живое знание // XIII Царскосельские чтения: межд. научно-практич. конф. Том V. – СПб., ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2009. С.76-80.
- 84.Кириллова Г.Д. Еще раз о системном подходе и методологии педагогического исследования. // XIV Царскосельские чтения: Профессиональное образование: социально-культурные аспекты: межд. научно-практич. конф. Том V. – СПб., ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2010. С.29- 33.

- 85.Кириллова Г.Д., Шкорина Н.Л. Педагогическое наследие Шолома Израилевича Ганелина и его дидактическая система. – СПб.: Издательство РГПУ имени А.И.Герцена, 2010. – 210 с.

Сведения об авторах статей

1. **Александрова Лада Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и олигофренопедагогики, психолого-педагогический факультет, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, e-mail: l_y_aleksandrova@mail.ru.
2. **Белякова Елена Андреевна**, аспирант, преподаватель английского языка, филиал Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Рыбинск Ярославской области, e-mail: friendship@nekto.ru
3. **Ваторопина Светлана Витальевна**, учитель-логопед, МАДОУ № 62, г. Великий Новгород, e-mail: svevator@mail.ru.
4. **Галковская Ирина Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора МОУ «Псковская лингвистическая гимназия», г. Псков, e-mail: irga60@rambler.ru
5. **Гангнус Наталия Андреевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Пермский государственный педагогический университет, г. Пермь, e-mail: gangnus.na@mail.ru
6. **Гладкая Ирина Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, РГПУ им. А.И. Генцена, г. Санкт – Петербург, e-mail: irishav@bk.ru
7. **Гонтарева Галина Антиповна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт - Петербург.
8. **Горбунова Людмила Герольдовна**, кандидат химических наук, доцент кафедры естественнонаучных и технических дисциплин, Котлаский филиал ФГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций», г. Архангельск, e-mail: gorbunov_a@mail.ru

- 9. Горычева Светлана Николаевна**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, e-mail: sngppf@mail.ru
- 10. Даутова Ольга Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт – Петербург, e-mail: anninskaja@mail.ru
- 11. Забавская Ирина Ивановна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, e-mail: Fominamarina@rambler.ru
- 12. Захарова Тамара Глебовна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения и основ психолого-педагогических технологий, Орловский государственный университет, г. Орел,
- 13. Карпук Светлана Юрьевна**, учитель русского языка и литературы, МОУ «СОШ № 3», г. Лодейное поле, Ленинградская область, e-mail: karpuksvetlana@mail.ru
- 14. Кириллова Галина Дмитриевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, г. Санкт – Петербург
- 15. Колесова Светлана Владиславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования, Алтайская государственная педагогическая академия, г. Барнаул, e-mail: svetlana.kolesova@mail.ru
- 16. Косолапова Лариса Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, Пермский государственный педагогический университет, г. Пермь, e-mail: la_kossolapova@list.ru
- 17. Лукина Антонида Константиновна**, кандидат философских наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики,

Сибирский Федеральный университет, г. Красноярск, e-mail: antonidal@g-service.ru

18.Малыхина Любовь Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного образования детей, Ленинградский областной институт развития образования, Санкт – Петербург, e-mail: lbmal@mail.ru

19.Мануйлова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения и основ психолого-педагогических технологий, Орловский государственный университет, г. Орел, e-mail: elenamanujlova@meil.ru

20.Миронова Ольга Александровна, аспирант, филиал Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Рыбинск Ярославской области, e-mail: fate2015@yandex.ru

21.Назарова Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт - Петербург.

22.Недрыжкин Игорь Владимирович, аспирант Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина, заведующий художественным отделением Горбунковской детской музыкальной школы, г. Санкт - Петербург, e-mail: nedryshkinigor@rambler.ru

23.Орлова Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогического образования, искусств и технологий, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, e-mail: oga555@mail.ru

24.Орлова Елена Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, e-mail: oeo55555@mail.ru

25. **Писарева Светлана Анатольевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, spisareva@yandex.ru
26. **Румянцев Борис Викторович**, кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, e-mail: irina_rum@iskratelecom.ru
27. **Русович Ольга Дмитриевна**, заместитель директора, общеобразовательный лицей №1, г. Красноярск.
28. **Сайковская Наталья Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования, Минский областной институт развития образования, г. Минск, e-mail: moipk@minsk-region.edu.by
29. **Сеткова Ирина Николаевна**, директор, общеобразовательный лицей №1, г. Красноярск.
30. **Твардовская Наталья Юрьевна**, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра культурологи и истоковедения, Вологодский институт развития образования, г. Вологда, e-mail: natella-tv@mail.ru
31. **Трофимова Галина Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Алтайская государственная педагогическая академия, г. Барнаул, e-mail: trofimovagp@mail.ru
32. **Тряпицына Алла Прокофьевна**, член-корреспондент РАО, профессор, заведующая кафедрой педагогики РГПУ имени А.И. Герцена, доктор педагогических наук, г. Санкт-Петербург, triap2006@yandex.ru
33. **Федяева Наталья Владимировна**, кандидат психологических наук, педагог-психолог, Центр психолого – медико – социального сопровождения Курортного района, г. Санкт-Петербург, e-mail: pelican@pisem.net
34. **Фомина Марина Николаевна**, старший преподаватель кафедры эстетического образования, Белорусский государственный педагогический

университет имени Максима Танка, г. Минск, e-mail:
Fominamarina@rambler.ru

35. **Цымбал Галина Сергеевна**, кандидат педагогических наук, Санкт – Петербургская лесотехническая академия, e-mail: galina.cymbal@gmail.com
36. **Широкова Ирина Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, e-mail: iri141259@yandex.ru
37. **Шкорина Наталья Леонидовна**, кандидат педагогических наук, директор ГОУ «Средняя общеобразовательная школа № 319» Петродворцового района, г. Санкт - Петербург, e-mail: Shkorina-Natali@mail.ru
38. **Щекотихина Ирина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения и основ психолого-педагогических технологий, Орловский государственный университет, г. Орел, e-mail: shkotihinairina@rambler.ru
39. **Яковлева Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора, МОУ "Псковская лингвистическая гимназия", г. Псков, e-mail: ja20001@mail.ru

ГОУВПО «КАРЕЛЬСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ»

1. **Амбражевич Ярослав Евгеньевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ЕМД и МП, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
2. **Бычкова Оксана Владимировна**, старший преподаватель кафедры ЕМД и МП, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
3. **Витухновская Алла Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск, e-mail: allavit@sampo.ru.

4. **Горанская Светлана Владимировна**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и единоборств ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск, e-mail: goranskaya@onego.ru
5. **Ефлова Зинаида Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПиПНО, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
6. **Кабедева Изабелла Геннадьевна**, старший преподаватель кафедры информатики, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск, e-mail: satelite@rkmail.ru
7. **Казько Елена Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры ЕМД и МП, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
8. **Комарова Ирина Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПиПНО, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
9. **Конкина Татьяна Юрьевна**, старший преподаватель кафедры ЕМД и МП, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
10. **Корожнева Людмила Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой ПиПНО, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
11. **Марченко Татьяна Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой ЕМД и МП, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
12. **Мельник Элеонора Леонидовна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии и экологии, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск, e-mail: mel@sampo.ru

13. **Нюман Ольга Александровна**, старший преподаватель кафедры ЕМД и МП, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
14. **Раевская Ольга Сергеевна**, старший преподаватель кафедры ПиПНО, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
15. **Самсонова Наталья Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск, e-mail: natas02@mail.ru
16. **Сафарова Светлана Владимировна**, старший преподаватель кафедры ПиПНО, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
17. **Смирнова Светлана Иосифовна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры ЕМД и МП, декан ФНО, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
18. **Столяров Геннадий Геннадьевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПиПНО, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
19. **Туркина Валентина Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры ЕМД и МП, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск

Учителя г. Петрозаводска

20. **Моргун Светлана Михайловна**, учитель МОУ «СОШ № 42» г. Петрозаводска, morgunsm2008@yandex.ru
21. **Павлов Александр Константинович**, аспирант кафедры педагогики КГПА, учитель истории и обществознания, МОУ «СОШ № 48» г. Петрозаводска

Республики Карелия (основное место работы); научный отдел КГПА (совместитель), г. Петрозаводск, e-mail: pawlov.aleks@yandex.ru

Учителя из районов Карелии

22. **Давыденко Наталья Ивановна**, учитель начальных классов МОУ «Пушнинская СОШ», п. Пушной, e-mail: tantzeva@onego.ru
23. **Иванова Татьяна Матвеевна**, учитель начальных классов МОУ «Пушнинская СОШ», п. Пушной, e-mail: tantzeva@onego.ru
24. **Степанова Елена Олеговна**, учитель начальных классов МОУ "Деревянская СОШ № 5, Прионежский муниципальный район, e-mail: EStepanova70@gmail.com
25. **Хаврусь Виктория Викторовна**, учитель русского языка и литературы, МОУ «Деревянская СОШ № 5», Прионежский муниципальный район.

Студенты ГОУВПО «КГПА»

26. **Дмитриева Любовь Владимировна**, студентка 251 группы, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
27. **Тадинен Анита Александровна**, студентка 261 группы, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
28. **Меншикова Мария Александровна**, студентка 252 группы, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск
29. **Федотова Светлана Михайловна**, студентка 253 группы, ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск