

Т. А. Старовойтова

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2017

Электронный аналог печатного издания:

Т. А. Старовойтова
Формирование учебной деятельности младших школьников
Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 88 с. : ил.

ISBN 978-985-568-310-1

В издании раскрывается сущность, структура и технология формирования учебной деятельности младших школьников.

С учетом компетентностного подхода обращается внимание на формирование общеучебных умений у младших школьников, а именно: учебно-деятельностных, учебно-организационных, учебно-интеллектуальных, учебно-информационных, учебно-коммуникативных.

Адресуется преподавателям педагогики, психологии, студентам факультета начального и музыкального образования дневной и заочной формы получения образования.

УДК 37.013(075.8)
ББК 74.2

Старовойтова, Т. А. Формирование учебной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] : учебно-методические материалы / Т. А. Старовойтова. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – Загл. с экрана.

212022, г. Могилев
ул. Космонавтов, 1
тел.: 8-0222-28-31-51
e-mail: alexpzn@mail.ru
<http://www.msu.by>

- © Старовойтова Т. А., 2017
- © МГУ имени А. А. Кулешова, 2017
- © МГУ имени А. А. Кулешова,
электронный аналог, 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

Основной целью I ступени общего среднего образования является формирование у младших школьников умения учиться – ключевой (метапредметной) компетенции, под которой понимается владение учащимися универсальными способами выполнения действий, обеспечивающих решение учебно-познавательных и учебно-практических задач. Успешность ее решения определяется целостностью представлений педагога о структуре, содержании и технологии формирования учебной деятельности.

Проблему «умение учиться» поставил перед школой К.Д. Ушинский. В обучении детей умению учиться он видел основное назначение младших классов: «дитя выучивается учиться под руководством наставника».

Д.Б. Эльконин доказал, что для освоения учебной деятельности во всех ее звеньях сензитивным периодом является именно младший школьный возраст. Это время наиболее благоприятно для закладывания основ умения учиться. Учебная деятельность формирует все основные новообразования ребенка. По существу, в этом возрасте он учится, как приобретать знания.

Вооружить будущих учителей начальных классов по важнейшим проблемам формирования общеучебных умений у младших школьников, развить интерес к вопросам технологии формирования учебной деятельности с учетом компетентного подхода в обучении призван спецкурс «Формирование учебной деятельности младших школьников» (лекции – 32 часа, практические занятия – 18 часов).

Данные материалы могут быть использованы также при изучении педагогики (раздел «Дидактика начальной школы»), дисциплины «Педагогическая диагностика» и частных методик.

Каждая лекция дополняется рефератами, темы которых конкретизируют, расширяют содержание тех или иных ее вопросов.

Нами использован такой вид лекции, как лекция-дискурс, особенность которой состоит в том, что на протяжении всего занятия поддерживается состояние включенности студентов в процесс обсуждения: обсуждения в открытой форме – за счет вопросов по каждому из пунктов лекции, внутреннего (скрытого) обсуждения – на основе постановки преподавателем риторических вопросов по ходу чтения лекции, на которые отвечает сам лектор, но с их помощью стимулирует слушателей к активному усвоению знаний.

Представленные материалы позволяют использовать и другой вариант занятия, а именно: самостоятельное изучение студентом содержания вопроса на основе представленного текста, после чего организуется обсуждение.

Формы контроля результатов обучения могут использоваться самые разнообразные. Нами применяются: мультимедийная презентация по отдельным вопросам изучаемого спецкурса и презентация рефератов как целесообразная форма приобщения студентов к самостоятельной работе с различными источниками информации; выполнение проекта – как возможность использовать освоенные знания в процессе педагогической деятельности и др.

ТЕМА 1

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

- 1.1. *Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника.*
- 1.2. *Философские и психологические основы понятия «деятельность».*
- 1.3. *Сущность понятия «учебная деятельность».*
- 1.4. *Структура учебной деятельности.*
- 1.5. *Младший школьник как субъект учебной деятельности.*

1.1. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника

Младший школьный возраст – это ступень личностного становления ребенка, развития его активности, новообразований, способностей к взрослению, к ответственности за себя и окружающий мир. Развитие личности младшего школьника наиболее эффективно происходит в развивающей образовательной среде, которая должна проектироваться всеми субъектами образовательного процесса. Социокультурная реальность выступает при этом основой для постепенного погружения учащихся в развивающее проблемное поле культуры и освоение социокультурного опыта. Важно, чтобы образовательная среда была действительно развивающей.

Движущей силой социокультурного развития ребенка является не просто присвоение человеческого опыта, а накопление и расширение его индивидуального жизненного опыта в процессе взаимодействия со взрослыми при формировании собственной учебной деятельности.

Доминанты психического развития детей младшего школьного возраста определяются, прежде всего, возникновением новой социально-психологической ситуации, вызванной поступлением в школу. Происходит смена режима жизни и деятельности ребенка. Он становится школьником, т.е. изменяется его социальный статус, что происходит зачастую болезненно, конфликтно. Возникают новые взаимоотношения в семье, со сверстниками и взрослыми, обусловленные изменившейся позицией ребенка. И, наконец, меняется тип ведущей деятельности: ролевая игра, в которой преимущественно развивался дошкольник, уступает место учебной деятельности, учению – строго регламентированной

общественно оцениваемой деятельности. Именно она и становится основным фактором психического развития младшего школьника.

Учебная деятельность имеет целенаправленный характер. Это, прежде всего, влияет на развитие познавательных процессов, умственное развитие, способность к активной, самостоятельной, творческой деятельности.

Охарактеризуем особенности познавательных процессов младших школьников.

Восприятие младшего школьника отличается, по мнению психологов, малой дифференцированностью, что связано с возрастной слабостью аналитической функции. Дети часто выделяют случайные детали, не воспринимая при этом существенное и важное.

В начале обучения восприятие тесно связано с действиями, с практической деятельностью ребенка. Воспринимается в основном то, что непосредственно связано с потребностями, что включается в реальную жизнь, на что специально указывает учитель. С этой особенностью восприятия младшего школьника связана и другая – ярко выраженная эмоциональность. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше, отчетливее, эмоциональнее, чем, например, схематические или символические изображения.

В процессе обучения школьника в начальной школе “восприятие становится думающим” (Д.Б. Эльконин):

- а) более анализирующим;
- б) более дифференцирующим;
- в) принимает характер организованного наблюдения;
- г) изменяется роль слова в восприятии предметов и явлений.

Психологические исследования показали, что одним из эффективных методов организации восприятия и воспитания наблюдательности является сравнение. Восприятие при этом становится более глубоким, количество ошибок уменьшается.

В результате игровой и учебной деятельности восприятие само переходит в самостоятельную деятельность, в наблюдение. Наблюдение является осмысленным и целенаправленным восприятием. Развитию наблюдения способствует также анализ воспринимаемых объектов.

Внимание. Преобладающим видом внимания младших школьников остается *непроизвольное*, физиологической основой которого является ориентировочный рефлекс. Все новое, неожиданное, яркое, интересное привлекает внимание детей само собой, без всяких усилий с их стороны. Они не могут еще в достаточной степени управлять своим вниманием.

Это можно объяснить и тем, что в этом возрасте преобладает наглядно-образный характер мыслительной деятельности.

Возрастной особенностью внимания психологи (В.А. Крутецкий, А.А. Люблинская) называют и его сравнительную неустойчивость. Неустойчивость внимания есть следствие возрастной слабости процесса торможения. Устойчивость внимания первоклассники могут сохранять в течение примерно 30 минут. А вот учащиеся 4 класса могут сохранять внимание в течение урока. Важно периодически менять виды работы, чтобы не допустить утомления.

Младшие школьники также не умеют быстро переключать свое внимание с одного объекта на другой. Но к окончанию начальной школы это свойство внимания совершенствуется.

В начальной школе происходит развитие *произвольного* внимания. Организованная учебная деятельность требует от ребенка постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточения. К концу младшего школьного периода обучения внимание школьника становится более устойчивым и произвольным, у ребенка формируется умение организовывать и регулировать свое внимание, сознательно управлять им.

Память. У младших школьников более развита наглядно-образная, чем смысловая память. Лучше они запоминают конкретные предметы, лица, факты, цвета, события.

Они более склонны к механическому запоминанию. Для них характерно дословное заучивание и воспроизведение учебного материала без его преобразования, без попыток передать его содержание своими словами. В.А. Крутецкий объясняет это, во-первых, тем, что механическая память у младших школьников относительно хорошо развита, они часто без особого труда запоминают материал дословно. Во-вторых, дети еще не понимают, что конкретно от них требуют, когда ставят задачу запомнить (что запомнить дословно, а что – в самых общих чертах). И учитель не всегда помогает детям в этом, ограничиваясь требованием воспроизвести материал правильно и полно. А правильно и полно, по мнению учеников, и означает дословно. В-третьих, младшие школьники (особенно в начале обучения) еще плохо владеют речью. Им легче воспроизвести дословно, чем передать общий смысл своими словами. И, наконец, как показали исследования А.А. Смирнова, многие младшие школьники еще не умеют правильно организовать смысловое запоминание (не умеют разбивать текст на смысловые группы, пользоваться логическими схемами, выделять опорные группы для запоминания, составлять логический план текста).

В процессе обучения в начальном звене школы “память ребенка становится мыслящей” (Д.Б. Эльконин). Под влиянием обучения в младшем школьном возрасте память развивается в двух направлениях:

- усиливается роль и увеличивается удельный вес словесно-логического смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным);
- ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью, регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание).

Смысловая память развивается постепенно в процессе обучения. Но если учитель не ставит задачу развития смысловой памяти, не побуждает детей осмысливать материал для лучшего запоминания, реконструировать его, излагать своими словами, пользоваться логическими приемами запоминания, у школьников еще долго будет преобладать механическое запоминание, тормозящее успешное продвижение в учебе.

Исследование Н.В. Репкиной показало, что только около 10% учащихся к концу традиционного начального обучения в состоянии определить содержание мнемической (от греч. *мнема* – память) задачи, найти адекватные ей средства преобразования материала и сознательно проконтролировать их применение. Примерно столько же школьников самостоятельно определяют мнемическую задачу, но еще не вполне владеют способами ее решения. Остальные 80% школьников либо вообще не осознают мнемическую задачу, либо она навязывается им содержанием материала.

Решение проблемы в младшем школьном возрасте возможно только при планомерном формировании всех компонентов учебной деятельности.

Особенности мышления младших школьников. Самые большие изменения в процессе обучения претерпевает мышление младшего школьника. Если восприятие и память к началу школьного обучения уже проделали значительный путь развития, то интенсивное развитие интеллекта, как отмечал Л.С. Выготский, происходит именно в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, их превращению в регулируемые, произвольные процессы.

Ребенок 6–7-летнего возраста обычно мыслит *конкретными* категориями. Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности, отражению в мышлении существенных свойств, что дает возможность делать первые обобщения, выводы, проводить аналогии, строить умозаключения. На этой основе у младшего школьника постепенно начинают, по

словам Л.С. Выготского, формироваться научные понятия (в отличие от житейских, складывающихся у ребенка на основании опыта вне целенаправленного обучения).

Овладение научными понятиями ведет к развитию умений классифицировать объекты, строить умозаключения, доказательства, систему аргументации.

Аналитическая деятельность младшего школьника развивается в направлении от наглядно-действенного к абстрактно-умственному анализу; от анализа отдельных предметов, явлений к анализу связей и отношений между ними. Последнее есть необходимая предпосылка *понимания* школьниками явлений окружающей жизни.

Особые трудности возникают у учащихся при установлении и понимании *причинно-следственных связей*. Младшему школьнику легче устанавливать связь от причины к следствию, чем от следствия к причине. Это и понятно: при умозаключении от причины к следствию устанавливается прямая связь, при умозаключении от факта к вызвавшей его причине такая связь непосредственно не дана, поскольку указанный факт может быть следствием самых разных причин, которые надо специально анализировать. Таким образом, младшему школьнику при одном и том же уровне знаний легче ответить на вопрос: «Что произойдет, если растение не поливать?», чем на вопрос: «Почему засохло это растение?».

Развитие теоретического мышления, т.е. мышления в понятиях, способствует появлению таких важных новообразований школьного возраста, как внутренний план действий (действия «в уме») и рефлексия (умение рассматривать и оценивать свои собственные действия).

Исследования Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, В.В. Репкина и других показали, что интенсивное умственное развитие (в том числе и развитие теоретического мышления) напрямую зависит от организации обучения, его содержания, форм и методов. Работа с детьми в системе развивающего обучения содействует формированию способности к анализу, обобщению, к овладению знаниями научного, теоретического характера, познавательной самостоятельности, общему развитию.

Подводя итог, можно сказать, что у 6–9-летнего ребенка наблюдается появление теоретического отношения к действительности, произвольности психических процессов, внутреннего плана действий. К 10 годам ребенок не только осознает себя субъектом, но испытывает потребность реализовать себя как субъекта, вступить в широкий круг отношений.

1.2. Философские и психологические основы понятия «деятельность»

Категория деятельности, введенная немецкими философами конца XVIII – начала XIX в. и получившая наиболее полное представление в философской системе Гегеля, была одним из крупнейших достижений философской и вообще гуманитарной мысли. Дело в том, что до этого понятия преобладало представление о человеке как о существе, всецело зависящем от окружающего мира или творца, т.е. господствовали представления о предопределенности человеческого пути, судьбы, жизни. Трактовалась ли эта предопределенность религиозным или материалистическим образом, человек представлялся как индивид, всецело зависящий от обстоятельств, условий.

В педагогике это нашло отражение в знаменитом положении о том, что душа ребенка – это «чистая доска», на которой жизнь пишет свои письма, и то, что напишет, то и будет. Конечно, при таком представлении о человеке, его развитии собственная роль и ответственность за свою судьбу сводились к минимуму. И заслуга немецкой идеалистической философии в том, что она была гуманной философией. Ее представители пытались понять человека не как пассивную сторону мира, а как активное существо, которое творит свою жизнь, творит мир и поэтому отвечает за себя и окружающий мир.

К идее деятельности вплотную подошел крупнейший психолог 20–30-х гг. Л.С. Выготский. Хотя им непосредственно эта идея не разрабатывалась.

В начале 30-х и 40–50-е гг., опираясь на работы Л.С. Выготского, деятельностный подход развивал А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П. Гальперин.

Как известно, на различных этапах формирования личности могут быть выделены такие виды деятельности, которые играют особенно важную роль в развитии человека. Эти виды деятельности получили название ведущих. «Ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и в психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» (А.Н. Леонтьев).

Учебная деятельность выступает как ведущая для младших школьников, поскольку, во-первых, формирование ее осуществляется именно в данном возрасте, во-вторых, внутри учебной деятельности возникают психологические новообразования младших школьников, от уровня сформиро-

ванности которых зависит успешность обучения в дальнейшем, в-третьих, ею определяется характер других видов деятельности в этот период.

Что же такое «учебная деятельность»? Чтобы ответить на этот вопрос, следует, прежде всего, обратить внимание на более общее понятие деятельности.

Философско-педагогическое понятие «деятельность» означает творческое преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека производны от труда и несут в себе главную черту – творческое преобразование действительности, а в итоге и самого человека.

Психолог А.Н. Леонтьев и его ученики, исследуя конкретное строение человеческой деятельности, определили ее компоненты. Это потребности и мотивы, цели, условия и средства их достижения, действия и операции.

Если мы хотим осознанно употребить слово «деятельность» применительно к той или иной сфере жизни человека, то обязательно должны отчетливо представлять себе предметное содержание ее компонентов, содержание ее конечного продукта. Но если в наблюдаемых нами жизненных событиях мы не можем выделить и определить содержание компонентов деятельности, не можем проследить реальное преобразование человеком той или иной материальной или духовной действительности, то термин «деятельность» к этим событиям применить нельзя.

Ключевое слово «деятельность» предполагает творческое преобразование учебного материала, такое его изучение, при котором выясняются происхождение, становление и развитие предмета или изучаемого явления. Важно отметить, что «не все проявления жизненной энергии человека могут быть отнесены к его «деятельности» – подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности» (В.В. Давыдов).

Все сказанное прямо относится к тому, что следует назвать учебной деятельностью школьника. Во-первых, она содержит все перечисленные компоненты общего понятия деятельности. Во-вторых, эти компоненты имеют специфическое предметное содержание, отличающее их от любой другой деятельности (например, от игровой). В-третьих, в учебной деятельности должно присутствовать творческое или преобразующее начало. Если в реально наблюдаемых нами учебных занятиях школьников отсутствуют перечисленные моменты, то они либо вообще не осуществляют собственно учебной деятельности, либо выполняют ее в весьма несовершенной форме.

1.3. Сущность понятия «учебная деятельность»

Учебная деятельность – это особая деятельность учащихся, которая сознательно направлена на усвоение знаний и способов их приобретения в процессе решения учебных задач.

Своеобразие учебной деятельности, по мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, состоит в том, что в ее процессе школьник усваивает теоретические знания. Их содержанием является происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Отметим, что термин «теоретическое мышление» не следует отождествлять с так называемым отвлеченным, абстрактным мышлением. Суть его в том, что это особый способ подхода человека к пониманию вещей и событий посредством анализа условий их происхождения и развития. Теоретическому мышлению свойствен преимущественно дедуктивный тип умозаключений.

Теоретическое мышление характеризуется рядом взаимосвязанных компонентов, к ним относятся:

- рефлексия, т.е. осмысливание ребенком собственных действий и их соответствие условиям задачи;
- анализ содержания задачи с целью выделения принципа или всеобщего способа ее решения, который затем как бы «с места» переносится на целый класс подобных задач;
- внутренний план действий, обеспечивающий их планирование и выполнение «в уме».

Г.И. Вергелес считает, что учебная деятельность – это деятельность, организуемая учителем в целях преобразования опыта учащихся путем активного присвоения ими социального опыта, накопленного человечеством. Она по своей сути состоит «в приобщении ребенка к накопленному опыту преобразования предметов окружающей действительности, взаимодействия с другими людьми, опыту, закрепленному и отраженному в школьных программах и учебниках».

Ряд ученых (Н.Е. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Талызина и др.) рассматривают учебную деятельность как систему действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками, применение их к решению различных задач.

Учебная деятельность – это сознательная деятельность по усвоению знаний, умений и навыков. Ее нельзя отождествлять с такими понятиями, как учение, обучение, усвоение, хотя между ними есть определенная связь. Все дело в том, что процессы учения, усвоения определенных

знаний, умений, помимо учебной деятельности, могут осуществляться в других видах деятельности (например, в игровой, трудовой).

Результат учебной деятельности – изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что «изменение есть приобретение ребенком способов действий с научными понятиями...» (В.В. Давыдов). Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом объекте.

1.4. Структура учебной деятельности

Учебная деятельность состоит из следующих взаимосвязанных компонентов: потребности, мотивы, цель, задача, действия, операции.

Потребность – это объективная необходимость ребенка в определенных условиях, обеспечивающих его жизнь и развитие. Без потребности у ребенка не пробуждается активность. Потребности детей не остаются неизменными: одни из них исчезают, другие усложняются и возникают новые. Поступление ребенка в школу – важное событие, которое существенным образом меняет характер его жизни. Учение становится ведущей деятельностью. Чтобы ребенок захотел действовать, необходимо вызывать у него потребность в этих действиях. У первоклассника имеется целый ряд потребностей, которые были характерны в дошкольном возрасте. У них сильна потребность к игровой деятельности, в движениях, во внешних впечатлениях. Но с первых дней обучения в школе у детей появляются новые потребности: успешно овладеть новыми знаниями, умениями и навыками, потребность быть лучшим, любимым учеником и др. Следовательно, учителя начальных классов должны очень хорошо знать возрастные и индивидуальные особенности каждого ученика, чтобы в процессе обучения у них вызывать необходимую потребность, позволяющую активно действовать. А это желание активно действовать поможет в создании мотивации в процессе обучения. Мотивация – это совокупность мотивов деятельности по удовлетворению этой потребности.

Следующим структурным компонентом учебной деятельности является цель. Цель – это представляемый и осознаваемый результат деятельности. Каждый учитель должен знать, какие преобразования в знаниях, умениях, навыках, действиях должны произойти за 35–45 минут конкретного урока, с каким багажом освоенного нового уйдет с урока каждый его ученик.

Для младших школьников очень важно, чтобы поставленная цель была доступна. Если ученик понимает, к какому конечному результату он должен прийти, его деятельность приобретает целенаправленный характер. В связи с этим появляется ситуация возможного успеха, ребенок проявляет при этом организованность, настойчивость, мобилизует все свои силы для достижения цели. Видение цели для младшего школьника имеет очень большое значение, но не менее важно для него видеть свое продвижение к намеченной цели. При организации учебного процесса целесообразно для каждого ребенка создавать такие условия, чтобы и сильный, и средний, и слабый по успеваемости ученики чувствовали свое, порой и незначительное, продвижение вперед в усвоении нового материала.

Следующим компонентом учебной деятельности является учебная задача – задача, при решении которой основной целью является усвоение заданного образца действий или понятий.

Каждая учебная задача решается учащимися путем выполнения учебных действий. Действие – это акт целенаправленной деятельности человека, который регулируется осознанием ожидаемого результата. Действие определяется поставленной целью, мотивом, которые вызывают потребность и побуждают ребенка стремиться к выполнению цели. Поставленная цель достигается посредством нескольких последовательно связанных между собой действий, каждое из которых направлено на достижение частной цели. Действие включает в себя ряд операций, с помощью которых оно осуществляется: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация. Каждый ребенок, выполняя определенное действие, осуществляет перечисленные выше операции, сам изменяется.

1.5. Младший школьник как субъект учебной деятельности

Носителем учебной деятельности является ее субъект, именно ему принадлежит ее содержание и структура. Младший школьник как субъект выполняет собственную учебную деятельность вместе с другими детьми и с помощью учителя.

Развитие субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда младший школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, *изменяющего и совершенствующего*

самого себя в процессе осуществления учебной деятельности. Чтобы изменять и совершенствовать самого себя, ребенок должен, во-первых, знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, во-вторых, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать освоение своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать. Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, мотивов учебных действий способствует формированию у него желания учиться.

Овладение учебными действиями, с помощью которых решаются соответствующие задачи, формирует у ребенка умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризует младшего школьника как субъекта учебной деятельности, обладающего вместе с тем такими важными личностными качествами, как самостоятельность, инициативность, ответственность и т.д.

ТЕМА 2

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

- 2.1. *Умения учебной деятельности.*
- 2.2. *Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций младших школьников.*
- 2.3. *Метапредметный подход в преподавании учебных предметов.*
- 2.4. *Технология формирования умений учебной деятельности.*
- 2.5. *Учебная задача. Практическая задача.*
- 2.6. *Учебно-интеллектуальные умения.*
- 2.7. *Учебно-коммуникативные умения.*
- 2.8. *Учебно-организационные и учебно-информационные умения.*
- 2.9. *Компетентностный подход к постановке целей урока.*

2.1. Умения учебной деятельности

В процессе учебной деятельности младшие школьники выполняют определенные учебные действия, овладевают способами их осуществления. Освоенные способы действия называются умениями. Значит, можно говорить об объективном существовании таких умений, которые непосредственно связаны с учебной деятельностью, являются одновременно и результатом, и средством ее осуществления. Представим умения учебной деятельности в логике тех *учебных действий*, которые выполняются в процессе решения учебных задач. Для того чтобы деятельность младшего школьника носила осмысленный характер, ему необходимо уметь принимать учебную цель и намечать задачи для ее реализации, анализировать учебную ситуацию, определять учебную задачу, отличать ее от практического задания. Для успешного решения учебной задачи учащийся должен уметь анализировать ее условия, выделять в учебном материале предмет усвоения и его существенные характеристики, определять возможность использования ранее освоенных способов действия или осознать необходимость поиска новых. В процессе решения учебной задачи учащийся овладевает умением строить ориентировочную основу, определять последовательность учебных действий и операций, выполнять их в соответствии с выделенной ориентировочной основой. Освоив общий способ действия,

школьник должен научиться применять полученные знания на практике. Для проверки правильности решения учебной задачи важно уметь осуществлять контроль: пооперационный (в процессе выполнения учебных действий) и по результату (умение соотносить конечный результат с поставленной целью). Степень продвижения к поставленной цели ученик определяет с помощью оценки и самооценки. Поэтому важно, чтобы учащиеся овладевали умением осуществлять адекватную самооценку отдельных операций, действий и результатов учебной деятельности, умели оценить свою работу по заданным извне и самостоятельно выделенным критериям.

Таким образом, *умения учебной деятельности* включают: умение принимать учебную цель и намечать задачи учебной деятельности; умение принимать и выделять учебную задачу, отличать ее от практического задания; умение анализировать условия учебной задачи; умение определять последовательность выполнения действий, планировать этапы осуществления деятельности; умение действовать в соответствии с выделенной ориентировочной основой; умение осуществлять контроль и самоконтроль; умение осуществлять оценку и самооценку. Сформированные умения учебной деятельности лежат в основе готовности учащегося к осуществлению учебной деятельности. В младшем школьном возрасте овладение умениями учебной деятельности происходит в результате управления учебной деятельностью учащихся со стороны учителя.

2.2. Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций младших школьников

Очень важно, начиная с 1 класса, не только поддерживать высокий уровень познавательной активности и учебной мотивации учащихся, но и создавать условия для приобретения ими компетенций в сфере нового вида деятельности – учебной.

Компетенция – это сочетание характеристик: 1) знание и понимание (теоретические знания); 2) знания как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); 3) знание, как быть (ценности, отношения, эмоции, воля).

А.В. Хуторской рассматривает компетентность, как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

По мнению ученого, образовательная компетенция – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. При этом образовательные компетенции относятся только к тем видам деятельности, которые соответствуют изучаемым учебным предметам, отражают предметно-деятельностную составляющую образования и обеспечивают комплексное достижение его целей.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех учебных предметов), межпредметное (для цикла учебных предметов) и предметное (для каждого учебного предмета) А.В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций:

ключевые – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

общепредметные – относятся к определенному кругу учебных предметов и отражают межпредметное содержание;

предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках отдельных учебных предметов.

Какие же *компетенции* формируются у учащихся на уроках?

Ценностно-смысловые компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь принимать решения, выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков.

Общекультурные компетенции, обогащающие ученика знаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных и культурологических основ, семейных, социальных, общественных явлений и традиций бытовой и культурно-досуговой сферы.

Учебно-познавательные компетенции, представляющие собой совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

Информационные компетенции, предполагающие способность самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

Коммуникативные компетенции, включающие знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

Социально-трудовые компетенции, предполагающие владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, а также профессионального самоопределения.

Компетенции *личностного самосовершенствования*, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К ним относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности.

В ключевых образовательных компетенциях получают концентрированное взаимосвязанное воплощение следующие компоненты общепредметного (метапредметного) содержания образования:

- реальные объекты изучаемой действительности;
- общекультурные знания об изучаемой действительности;
- общеучебные умения, навыки, способы деятельности.

2.3. Метапредметный подход в преподавании учебных предметов

Универсальные учебные действия тесно связаны с достижением метапредметных результатов. Это очень важно сегодня, когда от выпускника школы требуются мобильность, креативность, способность.

Каким же образом в начальной школе можно осуществить метапредметный подход в преподавании учебных предметов? Эффективным инструментом достижения метапредметных результатов может быть использование современных образовательных технологий, в которых за основу положен системно-деятельностный подход и личностно-ориентированное образование.

Образовательная технология	Результат
Теория развития критического мышления	<input type="checkbox"/> открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт; <input type="checkbox"/> поиск здравого смысла и умение отказаться от собственных предубеждений; <input type="checkbox"/> отправная точка для развития творческого мышления
Проектная деятельность	Формирование у учащихся умений: <input type="checkbox"/> действовать не только по образцу, но и самостоятельно получая необходимую информацию из большего числа источников; <input type="checkbox"/> анализировать, выдвигать гипотезы; <input type="checkbox"/> строить модели; <input type="checkbox"/> экспериментировать; <input type="checkbox"/> делать выводы; <input type="checkbox"/> принимать решение в сложной ситуации
Интерактивное обучение	<input type="checkbox"/> переживание учащимися конкретного опыта (через игру, упражнения, изучение определенных ситуаций); <input type="checkbox"/> осмысление полученного опыта общения (рефлексия, применение на практике); <input type="checkbox"/> улучшение качества усвоения учебного материала; <input type="checkbox"/> развитие навыка взаимодействия с другими людьми
Проблемно-диалоговое обучение	Ребенок под руководством учителя: <input type="checkbox"/> открывает новые знания; <input type="checkbox"/> учится самостоятельно мыслить, систематизировать, анализировать, подбирать недостающие факты
Личностно ориентированные технологии	<input type="checkbox"/> приобретение учащимися того опыта, который ими осознается как необходимый в повседневной жизни; <input type="checkbox"/> выявление возможностей и способностей учащихся; <input type="checkbox"/> раскрытие и развитие личности каждого ребенка

Применение на уроках методов проблемного обучения помогает обеспечивать как развитие мышления, так и развитие личности учащегося, т.к. при погружении в проблему ребенок не только учится анализировать ее, но и вырабатывать свою точку зрения по ее решению. Нужно отметить, что самая сильная мотивация мышления на уроках формируется именно в проблемной ситуации. Под ее воздействием у ребенка возникает желание (мотив) понять причины трудностей, с которыми он неожиданно столкнулся.

Учебную проблему перед учащимися можно поставить, используя:

– подводящий к теме диалог, который шаг за шагом подводит учащихся к формулированию темы и цели урока;

- сообщение темы урока с мотивирующим приемом («яркое пятно», «актуальность»);
- побуждающий к проблемной ситуации диалог.

Каждый из этих методов, так или иначе, обеспечивает внутреннюю мотивацию обучающихся к усвоению новых знаний, но именно достижение знаний начинается с возникновения проблемной ситуации, т.е. со столкновения с противоречием. В результате у учащихся рождается интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности, ребята учатся выдвигать и проверять гипотезы.

Сегодня учитель начальных классов использует проблемные ситуации, в которых:

- *усваиваемое неизвестное составляет способ действия.* Например: урок русского языка. На доске написано слово снегопад. Нужно выделить в нем корень. Возникают различные мнения. На основе словообразовательного анализа дети приходят к новому для них способу выделения корня (в сложных словах). Проблемные ситуации такого типа можно использовать на уроках по ряду предметов, предполагающих формирование у учащихся достаточно сложных способов выполнения тех или иных действий (языковых и математических операций, многих практических умений и двигательных навыков);

- *неизвестным являются новые условия действий.* Например: урок математики. Тема «Умножение многозначного числа на однозначное с переходом через разряд». Предлагают нескольким учащимся у доски записать пример и решить его: 1285×3 . У ребят получаются разные ответы. Учащиеся выясняют, почему так вышло. Учитель называет правильный ответ. Ребята вспоминают алгоритм умножения трехзначного числа на однозначное и записывают каждый его шаг на доске, одновременно решив пример заново, и с помощью учителя находят ошибку.

Это, конечно, не весь перечень приемов, но учителю необходимо помнить, что при столкновении с трудностью у учащихся может и не возникнуть познавательная потребность, если задание, которое должно выявить затруднение у детей, дается без учета их интеллектуальных возможностей. Степень трудности задания должна быть такова, чтобы учащиеся не могли его выполнить с помощью уже имеющихся знаний и способов действий, однако этих знаний было бы достаточно для самостоятельного анализа (понимания). Учитель должен уметь создавать на уроках последовательную систему проблемных ситуаций, которая является необходимым условием развития мышления.

Метапредметный подход требует от учителя изменения отношения к организации учебной деятельности учащихся. Учитель не просто передает знания в готовом виде, а становится тьютором, который передает деятельностные способы работы со знанием.

2.4. Технология формирования умений учебной деятельности

Технология формирования учебной деятельности у младших школьников рассматривается как последовательность определенных организующих действий педагога и учебных действий учащихся, обусловленная логикой организации учебной деятельности на мотивационно-волевом, поисково-исследовательском, продуктивно-преобразующем и рефлексивно-оценочном этапах ее осуществления. Мотивационно-целевой этап включает целеполагание, постановку и принятие учебной задачи, оценку возможности решения задачи имеющимися способами действия. На поисково-исследовательском этапе осуществляется анализ условий учебной задачи, выделение исходного общего отношения, моделирование изучаемого объекта и выделенных закономерностей, создание ориентировочной основы деятельности, конструирование общего способа действия, прогнозирующий контроль. Продуктивно-преобразующий этап обеспечивает поэтапное освоение нового способа действия, перенос общего способа действия на систему частных задач, контроль и оценку процесса осуществления деятельности. Рефлексивно-оценочный этап предполагает анализ результатов деятельности, сопоставление их с поставленной целью, выделенной учебной задачей, контроль и оценку полученных результатов. Совокупность этапов составляет полный цикл организационно-педагогических процедур, очерченный рамками изучения одного самостоятельного раздела или темы учебной программы.

В младшем школьном возрасте возникают и формируются компоненты структуры учебной деятельности. На этом этапе содержание такой деятельности составляют элементарные теоретические знания (понятия числа, слова, композиции и др.). На протяжении *всего начального обучения* в условиях полноценной и развернутой учебной деятельности она остается *коллективно распределенной*: младший школьник как субъект выполняет учебную деятельность вместе с другими учащимися под руководством учителя.

Для организации целенаправленной работы педагога для каждого года обучения в начальных классах разработано содержание формируемых умений учебной деятельности, определена последовательность их выработки у младших школьников, раскрыта специфика этого процесса.

2.5. Учебная задача. Практическая задача

Уметь выделить учебную задачу – это значит ясно представлять себе, какими знаниями и навыками нужно овладеть, чтобы суметь выполнить какое-нибудь задание, которое пока не умеешь делать. Очень четко определил отличие учебной задачи от практической задачи Д.Б. Эльконин: ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми он действует. Для младших школьников очень важно, чтобы учебные задачи были доступны по степени сложности, определяемой потенциалом учащегося из «зоны ближайшего развития». Это в свою очередь активизирует усилия младших школьников. Если же учебные задачи слишком трудные, это вызывает отрицательные переживания у детей, они отказываются от усилий. Слишком легкие учебные задачи также не способствуют развитию младших школьников.

Одну и ту же задачу ученик может решать по-разному: и как учебную, и как конкретно-практическую. Если, решая задачу, ученик ищет лишь частный, конкретный способ решения и ориентирован на получение правильного результата именно для данной задачи, он решает конкретно-практическую задачу.

Задача, поставленная перед учеником, может превратиться в учебную задачу только в том случае, если ученик (самостоятельно или под руководством учителя) ее переформирует: вместо поиска частного способа решения он начинает искать обобщенный способ решения данного класса задач. Если учителю удалось поставить перед учениками учебную задачу, его дальнейшие усилия должны быть направлены на организацию их собственной поисковой деятельности.

На протяжении четырех лет обучения каждый ребенок должен научиться выделять учебную задачу самостоятельно. Эта способность формируется у ребенка постепенно, от класса к классу – от умения выделять учебную задачу по прямым указаниям и инструкциям учителя в стандартных ситуациях до умения самостоятельно выделять ее в новых условиях.

2.6. Учебно-интеллектуальные умения

Осознанный характер учебной деятельности школьников по преобразованию учебного материала обеспечивают учебно-интеллектуальные умения. Познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение) и мыслительные операции (вычленение, сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, подведение под понятие и др.) сопровождают любую деятельность, позволяют заранее намечать ее цели, задачи, планы и содержание, проигрывать в уме свои действия, предвидеть их результаты и управлять ими по мере выполнения.

Учебно-интеллектуальные умения связаны с восприятием и осмыслением учебного материала, организацией наблюдения, осуществлением общих логических приемов мышления и использованием рациональных приемов запоминания. От уровня развития познавательных процессов зависит легкость и эффективность выполнения умений учебной деятельности младшими школьниками. В первую очередь необходимо научиться воспринимать учебный материал, концентрировать внимание на его изучение, осуществлять наблюдение. Внимание в учебной деятельности не выступает как самостоятельный процесс, а рассматривается как направленность, настроенность и сосредоточенность на объекте (предмете изучения, отдельных учебных действиях и операциях). Решающее значение для организации внимания имеют умения осуществлять контроль и принимать учебную цель.

Логические приемы мышления помогают провести содержательный анализ учебной ситуации, той проблемы, которая возникла в процессе решения практических задач, с целью выделения и постановки новой учебной задачи. В свою очередь, учебная задача требует мыслительного действия анализа и теоретического (или содержательного) обобщения. Мыслительные операции сопровождают весь процесс решения учебной задачи (поиск, решение, контроль и оценку), что означает их непосредственное участие в учебной деятельности. Существует взаимосвязь умений учебной деятельности со специфическими процессами, которые включены в память (запоминание, припоминание, воспроизведение, узнавание). Так, сама по себе направленность на запоминание не дает должного эффекта, хотя и является необходимым условием его успешного протекания. Продуктивным запоминание делает высокая степень интеллектуальной активности субъекта. Наиболее эффективно происходит запоминание материала, найденного самостоятельно в ходе активной учебной деятельности, которую и обеспечивают умения учебной

деятельности. Таким образом, между умениями учебной деятельности и учебно-интеллектуальными умениями образуются устойчивые взаимосвязи, которые сопровождают и обеспечивают процесс осуществления младшим школьником учебной деятельности.

2.7. Учебно-коммуникативные умения

Неотъемлемым спутником умений учебной деятельности являются учебно-коммуникативные умения, которые выступают средством организации коллективно распределенной учебной деятельности. Весь поток познания идет по каналам языка: через слова усваиваются понятия, в формах языка строятся смысловые высказывания. Для полноценного участия ребенка в учебной деятельности ему необходимо обладать развитыми коммуникативными способностями, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях речевого общения, правильно планировать речь, выбирать содержание высказывания и уметь находить адекватные средства для передачи задуманного смысла, обеспечивать в процессе общения обратную связь, предвидя реакцию участников диалога, отвечать на вопросы и самому задавать их, принимая участие в учебных дискуссиях.

Учебно-коммуникативные умения, выступающие как средства общения и познания, являются важнейшим условием познавательной и социальной активности младших школьников. В свою очередь, освоенные умения учебной деятельности обеспечивают интенсивное развитие у младших школьников учебно-коммуникативных умений. Процесс коллективного решения учебных задач способствует освоению способов и норм участия в спорах и дискуссиях, проявлению активности в учебном диалоге. При этом у большинства учащихся вырабатываются умения ставить по собственной инициативе содержательные вопросы, обращенные к сверстникам и учителям, умения не только участвовать в дискуссиях, но и быть их инициаторами и даже организаторами.

2.8. Учебно-организационные и учебно-информационные умения

Важным инструментарием учебной деятельности младших школьников являются учебно-организационные и учебно-информационные

умения. Умение организовать свою деятельность имеет не меньшее значение, чем умение планировать этапы ее осуществления. Самые разнообразные планы могут оказаться невыполнимыми, если нет необходимой организации условий и средств для их осуществления. Организация предполагает рациональное использование всех имеющихся ресурсов, создание специальных условий для реализации учебных целей и решения учебных задач.

В ходе учебной деятельности младший школьник находится в постоянном взаимодействии с окружающей средой. На его работу оказывают влияние освещение, температура, шум и другие факторы. Работоспособность ученика и продуктивность его деятельности зависят от удобного расположения учащегося за партой, наличия всех необходимых средств обучения. Эту часть среды называют физической, или искусственной. На результаты учебной деятельности школьника оказывает влияние также социальная среда, т.е. окружающие его люди, – одноклассники, педагоги. Поэтому важно, чтобы ученик овладел умением выполнять определенные правила гигиены учебного труда, пользоваться учебными принадлежностями, готовить свое рабочее место к занятиям, а также умением работать в паре, группе, коллективе, т.е. осуществлять учебное взаимодействие.

Постепенному переходу от коллективной формы осуществления учебной деятельности к индивидуальной способствует регулярное выполнение учащимися домашних заданий. Чтобы успешно справиться с ними, необходимо уметь планировать свою деятельность, организовывать ее, правильно распределять по времени, уметь работать с учебником и другими источниками информации, уметь осуществлять контроль и оценку полученных результатов. С другой стороны, все эти умения сами формируются в процессе выполнения младшими школьниками учебной деятельности.

2.9. Компетентностный подход к постановке целей урока

Залогом качества образовательного процесса является четкое определение его целей. В них должен быть сформулирован ключевой (предполагаемый) результат, к которому будут стремиться учитель и учащиеся. Педагог продумывает организацию успешной деятельности обучающегося, все этапы урока, формы и методы работы. Все это обеспечивает достижение максимальной эффективности урока.

Формулировка цели урока – сложная и ответственная работа, требующая от учителя ответа на главный вопрос: «Чему должны научиться дети на уроке, каким умением, навыком овладеть?» и необходимости установления границы знания/незнания учащихся.

Практика показывает, что педагоги испытывают значительные затруднения как в определении целей, так и в их формулировке и обычно используют такие слова, как *познакомить*, *сформировать*, *повторить*, *доказать*, не понимая, что ставят эти задачи для себя, определяют свои действия. Действия же учеников педагог, как правило, не прописывает; их деятельность в образовательных ситуациях только предполагается. Поэтому в большинстве случаев на уроках можно слышать учителей, а не детей. Конечно, педагог должен демонстрировать свои знания, но с определенной целью: дать образец рассуждения, рассказа, аргументации, выразительной речи и т.п.

Цели (задачи) урока могут быть представлены в двух видах:

- цели деятельности учителя, в которых должны просматриваться прогнозируемые задачи учащихся;
- цели-действия учащихся.

Цели учителя могут быть сформулированы таким образом:

- создание условий для проявления познавательной деятельности учащихся, воспитания и развития их индивидуальных способностей, интересов, склонностей;
- формирование системы специальных (общеучебных) умений и навыков учащихся при изучении соответствующей темы;
- выявление уровня сформированности общеучебных умений и навыков учащихся при обобщении изученного материала;
- развитие у учащихся интеллектуальной (исследовательской, информационной, коммуникативной, рефлексивной культуры), ценностного отношения к окружающей действительности (обобщенный вариант);
- создание условий для развития познавательного интереса учащихся к изучению русского языка (математики...);
- обучение учащихся формулировке своей точки зрения и умению ее аргументировать;
- формирование умения учащихся действовать по определенному результату, ориентироваться в источниках информации;
- выявление качества и уровня овладения учащимися знаниями и способами действий по теме;
- анализ и первоначальное закрепление понятий, правил, способов деятельности учащихся (перечисляются) при изучении темы;

- развитие самостоятельности, интереса, активности школьников при изучении или закреплении темы;
- оказание помощи учащимся при осознании ими ценности совместной деятельности;
- обеспечение самоопределения учащихся на домашнее задание;
- содействие учащимся при обобщении и закреплении знаний по теме;
- формирование умений учащихся задавать вопросы и анализировать способы написания слов;
- совершенствование умений и навыков само- и взаимоконтроля учащихся;
- развитие навыков работы с дополнительной литературой, умения планировать ответ (по усмотрению учителя).

Развивающие:

- создать условия для развития речи учащихся через организацию диалога как средства активизации познавательной деятельности учащихся;
- содействовать развитию памяти (указываются виды памяти);
- содействовать развитию навыков рационального запоминания (работа с памятками, скороговорками, алгоритмами), умения выделять главное, классифицировать;
- развитие навыков трудолюбия через приемы формирования учебных действий (целеполагание, планирование, контроль, оценивание).

Воспитательные:

- содействовать формированию нравственных качеств учащихся: уважения, взаимопомощи через работу в парах;
- создать условия для формирования культуры учебной работы и этических норм межличностных отношений;
- создать условия, способствующие осознанному отношению детей к сохранению своего здоровья и т.п.

Такие цели учителя имеют право на существование, так как в них прогнозируются *навыки, способы, умения*, которыми учащиеся овладевают в ходе урока. Действия педагога способствуют определенным действиям школьника, связанным с получением знаний, развитием личности, воспитанием личностных качеств.

Однако целесообразнее и эффективнее прогнозировать также задачи учащихся, что позволяет после проведения урока соотнести запланированный результат и реально достигнутый, определить причины удач и неудач.

При определении задач школьников принципиальное значение имеет описание ключевых компетенций (умений), являющихся фундаментом, на котором вырабатываются специальные умения и которые дают возможность пополнять этот фонд новыми действенными знаниями.

К примеру, все знают, какое значение имеет развитие компетентности чтения школьников (правильное, осознанное, выразительное чтение вслух и «про себя», в заданном темпе). Казалось бы, эту цель должен планировать каждый учитель при изучении своих учебных предметов (не только на начальной ступени образования), потому что чтение – ключевая компетентность, являющаяся предпосылкой для широкого участия школьников в социальной жизни и приобщения их к культурным благам. Чтение представляет собой особый ключ к информации и знаниям, основополагающую форму коммуникации с миром, которая дает школьникам возможность в будущем раскрыть для себя новые грани жизни. Однако традиционно на уроке читает учитель (кроме уроков литературного чтения): озвучивает тексты, предложения, задания к упражнениям, условия задач (при этом часто констатирует, что дети плохо читают). Все дело в том, что на этот навык учащихся (отработку конкретного навыка, способа чтения, вида чтения) педагоги смотрят как на сам собой разумеющийся и потому наименее важный, хотя он лежит в основе навыков письма и литературной речи. Поэтому чаще всего формулируется задача «совершенствовать навык чтения».

Содержание обучающих целей урока обычно включает овладение учащимися системой знаний, практических умений и навыков, основами научного мировоззрения. Таким образом, предполагается, что в результате урока школьник должен развить умение распознавать, интерпретировать, находить проверочные слова; выполнять тесты, при работе с которыми у него появляется свое четкое целеполагание с последующей самопроверкой, коррекцией.

Также школьники могут научиться составлять простейший план сообщения, рассказа, вступать в диалог, участвовать в дискуссии, овладеть компетентностью (совокупностью знаний, умений и навыков) по отношению к реальным объектам (предмет изучения), достигнуть определенного уровня качества знаний, умений и навыков (репродуктивного, конструктивного или творческого).

Цели-действия учащихся. В результате урока учащиеся должны знать:

- три склонения имен существительных, условия деления имен существительных на склонения (единственное число существительных, именительный падеж, род, окончания);

- значение и написание слов *почтальон, бульон, шампиньон* (разделительный «ъ» пишется перед «о» в иноязычных словах);
- произношение слов *алфавит, верба, каталог, крапива* и др.;
- легко и быстро определять, к какому типу склонения относится данное существительное; осознанно применять способ определения падежа, правильно писать окончания существительных, употреблять существительные в устной и письменной речи в сочетании с глаголами и именами прилагательными (скучать по брату, по маме, вкусное яблоко);
- разработать алгоритм определения склонения существительных на основе использования правила (учебник «Русский язык», IV класс, часть 1, с. 100).

IV класс. РУССКИЙ ЯЗЫК

Тема: «Винительный падеж имен существительных».

Цели учителя: формирование понятия у учащихся о винительном падеже имени существительного.

Развивающие цели: содействовать развитию культуры речи (работа со «Словарем русского языка» С.И. Ожегова), орфографической зоркости, совершенствованию навыка чтения в заданном темпе, навыка письма (писать быстро и красиво), учебно-информационных умений, способности к анализу своей деятельности;

Воспитательная: создать условия для воспитания интереса к учению, добыванию знаний.

Цели-действия учащихся. К концу урока должны:

- *знать* особенности имен существительных винительного падежа (направленность действия, направления действия), предлоги (*в, во, на, за, через, про, под, сквозь*), вопросы (*кого? что? куда?*);
- *научиться* определять в тексте имена существительные в винительном падеже в зависимости от одушевленности/неодушевленности, правильно употреблять их в речи;
- *владеть* приемами различения существительных в родительном и винительном падежах: выпить воду – выпить воды, купить булку – купить хлеба, принесли яблоки – принесли яблок (винительный падеж указывает на полный охват предмета действием, а родительный – на частичный);
- *владеть* нормами произношения слов – грамматических форм существительных I склонения женского рода в форме винительного падежа единственного числа, у которых не совпадает ударение в русском и белорусском языках: на воду, на земле, на доску, вижу руку, ногу, смотреть в сторону, наклонить (поднять) голову и др.

Резервом для отработки произносительных норм могут стать материалы учебников (при внимательном их изучении). Их целесообразно дополнить словосочетаниями *вышел из школы, из дома*. Для формирования навыка правильного использования предлогов организовать работу со словами *коридор, кухня*. Ведь учащиеся чаще всего неправильно употребляют словосочетания *выйти в коридор, выйти из школы*.

При составлении словосочетаний со словом *налить* (бидон, ведро) полезно организовать дискуссию: почему нельзя употреблять словосочетание *налить бидон* (ведро), а также необходимо обратить внимание на постановку ударения в словосочетании *на ночь приютит*.

ТЕМА 3

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

- 3.1. *Сущность и структура логического мышления.*
- 3.2. *Логические приемы.*
- 3.3. *Особенности развития логического мышления у младших школьников.*

3.1. Сущность и структура логического мышления

Мышление изучается рядом наук, в числе которых можно назвать философию (теорию познания, гносеологию), логику, психологию, педагогику, кибернетику, лингвистику, физиологию высшей нервной деятельности. Каждая из этих наук выделяет в мышлении определенный аспект в качестве собственного предмета изучения.

Современная психология определяет мышление как социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза.

В дидактике мышление рассматривается как общая способность личности, обеспечивающая операционную основу в достижении целей обучения. В.Ф. Паламарчук дает дидактическую характеристику мышления и определяет его как активную аналитико-синтетическую деятельность учащихся, направленную на достижение целей обучения в процессе решения новых задач.

Выявление структуры логического мышления представляется существенным с точки зрения проблемы его формирования, так как прежде, чем решать вопрос о том, как формировать, следует уточнить, что конкретно, какие аспекты, стороны логического мышления можно и нужно формировать у учащихся.

В психологическом анализе мышления принято выделять три стороны мыслительной деятельности: *содержательную* (образы, представления, теоретические и эмпирические понятия, символы и т.д., то есть то мыслимое содержание, которое в процессе мышления трансформируется), *функционально-операционную* (его «техническую оснащенность» – операции, приемы и способы, благодаря которым происходит работа с мыслимым содержанием и становится возможным его изме-

нение), *целемотивационную* (прогнозирование, антиципация, которые осуществляют связь между общими целями учения и более частными содержательными целями мышления).

Кроме того, трактовка логического мышления как деятельности объясняет связь его структуры с основными структурными компонентами учебно-познавательной деятельности (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Л.М. Фридман, Т.И. Шамова, Д.Б. Эльконин и др.) – мотивационным, операционным, содержательным и волевым).

В соответствии с обозначенными психолого-дидактическими позициями в структуре логического мышления выделяются три компонента:

1) содержательный (знания по конкретным учебным дисциплинам в виде системы понятий и представлений, а также специфические логические знания);

2) операционный (операции, приемы, умения, навыки, стереотипы логического мышления);

3) мотивационный (личностно-ценностная, потребностно-мотивационная, эмоциональная сферы личности).

3.2. Логические приемы

Основными логическими приемами мышления, которые можно формировать и использовать в начальной школе, являются: анализ, синтез, сравнение, обобщение, сериация, классификация, систематизация, смысловое соотнесение.

Анализ предлагает мысленное расчленение на части изучаемых предметов и явлений, выделение среди этих частей наиболее главных для понимания сущности данного предмета или явления.

Синтез объединяет выделенные элементы – важнейшие признаки предметов и явлений – в единое целое. Анализ органически связан с синтезом.

Сравнение – это прием, направленный на установление признаков сходства и различия между предметами и явлениями.

Классификация – это мысленное распределение предметов на классы по их существенным или нескольким признакам.

Сериация – это упорядочивание объектов по степени интенсивности одного или нескольких признаков.

Систематизация – это мысленное построение системы, расположение объектов в определенном порядке, установление между ними определенной последовательности.

Смысловое соотнесение – это мысленное сопоставление, сравнение предметов или явлений по их смыслу – функциям, назначению, другим внутренним свойствам и признакам (в отличие от свойств и признаков внешних).

Обобщение – это мысленное объединение предметов и явлений на основе сходства их существенных признаков и отвлечения от признаков второстепенных, несущественных.

3.3. Особенности развития логического мышления у младших школьников

В младшем школьном возрасте изменения всех познавательных процессов становятся производными от изменений мышления.

При поступлении в школу мышление младшего школьника продолжает оставаться преимущественно конкретно-образным, тесно связанным с наглядно-действенным. Такой вывод можно сделать исходя из того, что:

1) дети сравнительно легко справляются с теми мыслительными действиями, в процессе которых за действиями с понятиями скрываются действия с конкретными предметами или их образами;

2) младшие школьники испытывают большие затруднения, когда им бывает необходимо проиллюстрировать какие-то общие положения конкретными примерами.

В развитии логического мышления младших школьников выделяют две основные стадии: конкретно-понятийную и абстрактно-понятийную (по Ж. Пиаже).

Конкретно-понятийная стадия является начальной формой развития логического мышления. На этой стадии все мыслительные операции тесно связаны с конкретным наглядным материалом, все рассуждения и умозаключения детей зависят и определяются конкретным содержанием материала. Дети постоянно опираются на конкретные примеры, действия, образы как на основу для рассуждения. «Строительным материалом» для конкретно-понятийного мышления являются представления и конкретные понятия. Все мыслительные операции развиваются и формируются на базе использования этого материала.

Абстрактно-понятийная стадия является завершающей формой развития логического мышления. На этой стадии дети начинают мыслить абстрактными понятиями, общими законами, усваивают систему

понятий. Преобразования происходят и в мыслительных операциях: они обобщаются, делаются более формальными, расширяются возможности их применения и переноса в различные новые ситуации. Возникает целая система взаимосвязанных обобщенных мыслительных операций. У детей появляется способность рассуждать, обосновывать свои рассуждения, доказывать правильность полученных выводов, осознавать и контролировать процесс рассуждения.

ТЕМА 4

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

- 4.1. *Развитие положительной мотивации учения у первоклассников.*
- 4.2. *Некоторые особенности формирования учебной деятельности первоклассников.*
- 4.3. *Формирование общеучебных умений и навыков у первоклассников.*
- 4.4. *Курс «Введение в школьную жизнь».*

4.1. Развитие положительной мотивации учения у первоклассников

Шестилетний ребенок, поступающий в школу, еще не умеет учиться, не владеет учебной деятельностью. В первое время его действиями руководит учитель, ставя перед ребенком цели, показывая способы выполнения задания, контролируя работу. Это очень сложный период детской жизни. Задача учителя – помочь маленькому человеку быстрее адаптироваться в новой для него обстановке, овладеть учебной деятельностью.

Успешное формирование и развитие учебной деятельности предполагает пополнение знаний, умений и навыков, изменение обученности ребенка, совершенствование умственных операций и личностных характеристик, ведущих к повышению его общего и умственного развития.

Похожие цели стоят и перед детской игрой, в которой ребенок усваивает определенные знания, умения и навыки, проходит школу социального общения, развивается умственно и физически на протяжении всего дошкольного детства. Учебную и игровую деятельность объединяет также и то, что оба вида деятельности являются общественными по своему содержанию.

И в учебе, и в игре происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством. Они являются общественными по форме своего осуществления, поскольку реализуются в соответствии с общественно выработанными нормами, являясь ведущими видами деятельности в определенный период развития человека.

Однако существуют различия, позволяющие говорить об игровой и учебной деятельности как разных видах человеческой деятельности.

Главное – учебная деятельность является по своему смыслу общественно значимой, обязательной, общественно оцениваемой деятельностью, и этим она принципиально отличается от других видов деятельности, которыми раньше занимался ребенок в дошкольном учреждении или в семье. Это деятельность, которая ставит ребенка в совсем новые отношения ко всем окружающим его людям.

Игровая деятельность направлена на формирование познавательного интереса, который является одним из внешних мотивов – стимулов, побудителей к действию. В учебной деятельности познавательный интерес представляет собой специфический, внутренний мотив, без которого усвоение знаний из конечной цели («мотивацели») не может превратиться в условие достижения других целей.

Исследования Л.И. Божович, Е.И. Киричук, Л.С. Славиной показывают, что у детей 6-7 лет возможно формирование:

- социально-значимых мотивов поведения, проявляющихся в желании занять позицию школьника, которая дает ребенку возможность стать на ступеньку выше в социальном отношении и приобрести новые права и обязанности;
- правильного отношения к школе, учению, учителю и к себе лично;
- положительного отношения к учебной деятельности, выражающегося в желании трудиться, в интересе к знаниям, к книге; в возникновении устойчивого интереса к интеллектуальным или познавательным задачам; в потребности учения как содержательной деятельности, приводящей к определенному результату, важному для самого ребенка, а также и для окружающих его взрослых; в стремлении познать новое, приобретать знания.

Мотивационная сфера ребенка не постоянна, ее изменение связано с развитием личности и видами деятельности. Личный мир ребенка индивидуален, нельзя найти двух совершенно одинаковых детей, так как у каждого свои склонности, интересы, потребности, чувства. Вместе с тем развитие личности ребенка определяется не количеством усвоенных знаний по предметам, а наличием и совокупностью положительных мотивов, интересов, сформированных в процессе обучения.

Мотивы познавательного характера, с которыми дети приходят в школу, имеют важное значение для организации учебного процесса. Ребенок легче и прочнее усваивает то, в чем испытывает потребность. Безусловно, нельзя ограничивать круг учебного материала лишь потребностями ученика, но можно и нужно их развивать, способствовать расширению и углублению интересов. Шестилетнему ребенку легче всего

удовлетворить любопытство в привычном для него виде деятельности – игре. В ней он задает и разрешает вопросы, без которых невозможно полноценное удовлетворение детского любопытства. Примечательно и то, что в игре ребенок пытается сам найти ответы на интересующие его вопросы, используя собственный жизненный опыт. Помощь в поиске ответов оказывают и сверстники, задействованные в игре. Это происходит на высоком эмоциональном подъеме, без нажима со стороны взрослого, а исходя из требований игрового действия. Знания являются более прочными и побуждают детей к дальнейшему поиску. Особенно важно, если знания, полученные во время игры, применяются на практике и являются стимулом для развития познавательных способностей детей.

4.2. Некоторые особенности формирования учебной деятельности первоклассников

Основное внимание при обучении шестилеток обращается не столько на накопление ими определенной суммы знаний, сколько на вооружение детей на доступном им уровне способами умственной деятельности, развитие их мышления, навыков учебного труда и привычки к нему.

Важнейшими предпосылками учебной деятельности являются: высокий уровень активности, инициативы, самостоятельности в учебной работе; уважительное отношение к учителю, стремление выполнять его задания; достаточно высокий уровень производительности, т.е. умение сосредоточивать внимание на поставленной задаче, умение планировать и контролировать собственные действия в соответствии с этой задачей.

В формировании активности, инициативы, самостоятельности большую роль играет стиль отношений учителя с классом. Наиболее полезны доверительные эмоционально-насыщенные отношения, при которых сведены до минимума порицания, замечания, «нотации». Очень важно учить детей самостоятельно искать ответ на поставленный вопрос.

Как показывает школьная практика, активность и самостоятельность шестилеток повышается, когда учебные задания даются в свободной (в частности, игровой) форме, когда детям предлагают не просто повторить выученный материал, а «догадаться», «придумать» что-либо и т.п. Удобной формой является форма «загадки» (в отличие от сухой и четкой задачи).

Важную роль в развитии активности и самостоятельности детей играют учебные задания, которые требуют проявления творчества. Творческое мышление предполагает осуществление нешаблонных способов действий, умение ставить новые цели, осуществлять контроль и оценку, планирование, нетривиальные способы сравнения, обобщения и т.д.

Высокий уровень активности и самостоятельности создает благоприятные условия для формирования эффективной умственной деятельности, познавательных мотивов.

Осуществляя анализ, сравнение, обобщение, шестилетки овладевают различными формами рассуждений, доказательств, умением пользоваться своими знаниями. А на основе этого формируются умения комбинировать новые способы действий, что является существенной стороной самостоятельного, творческого мышления детей.

Важными элементами учебной деятельности являются самоконтроль и самооценка.

Дети, поступающие в школу, достаточно хорошо могут контролировать свое внешнее поведение, но еще не умеют держать под контролем умственную деятельность. И причина этого не столько в легкой переключаемости детей (то, что взрослые иногда называют «скачкой мысли»), сколько в непонимании ими задач самоконтроля и самооценки.

Несформированность самоконтроля приводит и к неумению оценить, в чем заключаются встреченные ребенком трудности в учебе. Он может только констатировать факт: «Я не умею читать», «Я не умею решать задачи» – и не понимать, что же именно вызывает трудность.

Дети шестилетнего возраста достаточно быстро привыкают к действиям самоконтроля, побуждаемым взрослым (учителем). Уже в первые дни пребывания в школе шестилетки активно выполняют конкретные указания: «Проверьте, есть ли у вас на столе карандаш, линейка и т.д.». Перед детьми, по мнению Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера, обязательно должна раскрываться смысловая сторона самоконтроля. Контрольное действие приобретает смысл лишь в ситуации сотрудничества со взрослым, когда от выполнения этого действия зависит поддержание отношений, удовлетворение требований старшего, общение с ним.

К шести годам ребенок становится более независимым от взрослого, расширяются и усложняются его отношения с окружающими. Это дает возможность для более полного и глубокого осознания себя, оценки достоинств и недостатков (как своих, так и сверстников). Л.С. Выготский предполагал, что именно в этом возрасте начинает складываться

самооценка – обобщение (т.е. устойчивое, внеситуативное) и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка определяет отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общения с другими людьми. Это важнейшая инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами.

Самооценка шестилетнего ребенка в одном виде деятельности может отличаться от его самооценки в других. В оценке своих достижений (например, в рисовании) ребенок может оценивать себя правильно, в овладении грамотой – переоценивать, в пении – недооценивать себя. Критерии, используемые ребенком при самооценке, в значительной степени зависят от педагога. Ведь, как справедливо заметил Б.Г. Ананьев, оценочное суждение ребенка непрерывно «переплетается с оценочными отношениями к нему со стороны товарищей и особенно воспитательницы».

Особо хочется остановиться на формировании оценочного компонента учебной деятельности.

Как отмечает Ш.А. Амонашвили, оценка обязательно должна быть содержательной. Содержательная оценка предполагает:

1. Во всех случаях доброжелательное отношение к ученику как личности.
2. Положительную оценку усилий ученика, направленных на решение задачи (даже если эти усилия не дали положительного результата).
3. Конкретный анализ трудностей, вставших перед первоклассником, и допущенных им ошибок.
4. Конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат.

Общий смысл оценочного высказывания должен быть примерно таким: «Ты действовал очень хорошо, но пока еще у тебя не все получилось правильно. В следующий раз ты сможешь выполнить задание еще лучше, чем выполнил сейчас».

4.3. Формирование общеучебных умений и навыков у первоклассников

Общеучебные умения и навыки – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний в отли-

чие от предметных умений, являющихся специфическими для той или иной учебной дисциплины. Существует ряд классификаций, которые можно свести в единую схему:



При формировании общеучебных умений первоклассников большое внимание уделяется организации их учебной деятельности. Это, прежде всего, организация рабочего места: удобное расположение учебников, тетрадей, письменных принадлежностей и других предметов на парте во время работы, обучение приемам приведения в порядок рабочего места.

У первоклассников начинается формирование общеучебных умений и навыков в области коллективной познавательной деятельности: работа в группах, коллективное выполнение одного задания, взаимопомощь, организация ответственной зависимости.

Для первоклассников важна эмоциональная привлекательность умений. Они с удовольствием применяют те действия и приемы учебной деятельности, которые вызывают у них радостные переживания. Используются разнообразные приемы, эмоционально окрашивающие занятия: музыка, скороговорки, потешки, стихотворения.

При формировании общеучебных умений и навыков можно придерживаться следующей последовательности педагогических действий.

1. Введение новой информации или новых инструкций: что, для чего и как делать.
2. Проведение систематических многократных упражнений (обязательное условие – их многовариантность).
3. Применение новых знаний на практике: многочисленные вариативные упражнения по практическому использованию изученного материала, новой информации.
4. Коррекция: ошибки исправляются по ходу работы сначала учителем, а потом и учащимися.
5. Автоматизация общеучебных действий: их осмысленное, целенаправленное повторение для формирования умений качественно нового уровня. На этом этапе ребенок уже овладевает переносом, экономностью (свернуто-стью) практических и умственных действий, реконструкцией (перестройкой) и даже творчеством (сам придумал, сам догадался, сам сотворил).

4.4. Курс «Введение в школьную жизнь»

Одной из задач курса «Введение в школьную жизнь» является формирование элементарных общеучебных умений, навыков и способов действия, усвоение простейших приемов самоконтроля и самооценки результатов учебной деятельности.

При организации учебного дня и учебных занятий курса «Введение в школьную жизнь» следует учитывать возрастные особенности учащихся. Ребенок шестилетнего возраста быстро устает, процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Ученик устает от статической позы, ему тяжело сидеть за партой неподвижно.

Возрастные особенности учащихся 1 класса требуют создания для них особых условий обучения. Внимательное, заботливое и терпеливое отношение к ребенку со стороны значимых для него взрослых (педагогов и родителей), понимание внутренних причин изменений, происходящих с ним, помогут преодолеть все трудности адаптационного периода.

Оптимальный режим учебной нагрузки на уроке.

Учебная нагрузка должна быть посильной для учащихся первого класса. Педагогу необходимо разумно дозировать учебные задания, чередовать их с минутами отдыха. Содержание учебного курса предполагает *дифференцированный подход* учителя к отбору учебного материала исходя из уровня подготовки учеников. Задания, не выполненные на уроке, на дом не задаются.

Урок строится в следующей логической последовательности.

1. Организационный этап. Сообщение темы урока.
2. Мотивация деятельности учащихся. Постановка проблемы или учебно-практической задачи (примерные вопросы учителя: «Ответ на какой вопрос будем искать?», «Почему будем учиться?», «Что необходимо сделать?»).
3. Выполнение *первого задания*. Самооценка, взаимооценка.
4. Подведение итогов работы на данном этапе урока: «Чему научились, выполняя это упражнение?»).
5. Физкультминутки.
6. Постановка новой учебно-практической задачи.
7. Выполнение *второго задания*. Самооценка, взаимооценка.
8. Подведение итогов работы на данном этапе урока.
9. Физкультминутки.
10. Постановка новой учебно-практической задачи.
11. Выполнение *третьего задания*. Самооценка, взаимооценка.
12. Подведение итогов работы на данном этапе урока.
13. Результат урока. Рефлексивный анализ учениками своей деятельности и ее результатов.

Каждый этап урока должен иметь логическую завершенность и связь с последующей работой. Переход от одного этапа урока к другому производится плавно, но очень четко – с постановкой дидактической цели выполнения того или иного упражнения. Учитель предлагает следующее задание, если уверен, что все ученики *готовы к его восприятию*:

- убран дидактический материал после предыдущего задания; ученики проявляют интерес к дальнейшей работе;
- отсутствуют признаки усталости (снижения внимания, темпа работы; увеличение количества ошибок в ответах учащихся).

Освоение способов осуществления учебной деятельности.

Ученик становится субъектом учебной деятельности только на основе таких личностных образований, как активность, самостоятельность и общение. Важно научить каждого ученика слушать и воспринимать конкретное учебное задание, обращенное ко всему классу.

Первые учебные требования должны быть очень простыми, ясными и краткими. Каждое новое учебное действие вводится для учащихся *пошагово*. Для освоения правильной последовательности выполнения учебных действий используются *опорные схемы и алгоритмы*.

Перед выполнением каждого задания учитель инструктирует весь класс, индивидуальную помощь оказывает медленно работающим ученикам. Педагог приучает учеников обсуждать будущую работу, планировать свои действия в соответствии с условиями учебной задачи, организует взаимопомощь при выполнении практических заданий. Постепенно формируется умение учащихся работать примерно в одном темпе.

Выполнение каждого практического задания должно заканчиваться *проверкой и оценкой*. Учитель помогает ученику осмыслить сделанные операции, учит осуществлять поэтапный контроль своих действий, оценивать работу по заданным критериям.

На уроке необходимо создавать ситуации, в которых ученики смогут вести между собой *учебный диалог* (задавать друг другу вопросы, комментировать ответы одноклассников).

Таким образом, осуществляется постепенное включение ученика в учебную деятельность: он не только проявляет активность и стремится учиться, но и сознательно овладевает способами учебных действий.

ТЕМА 5

ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

5.1. *Контроль и оценка.*

5.2. *Самоконтроль, его виды.*

5.3. *Самооценка, ее виды.*

5.4. *Этапы формирования умения осуществлять контроль и самоконтроль.*

5.5. *Этапы формирования умения осуществлять оценку и самооценку.*

5.1. Контроль и оценка

Важными компонентами учебной деятельности являются действия контроля и оценки. Эти действия сопровождают все этапы осуществления учебной деятельности – от принятия учебной цели и постановки учебной задачи до соотнесения полученного результата с планируемым. О значимости этих действий хорошо сказал В.В. Давыдов: «Если дети полноценно усвоят действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда». Под контролем следует понимать контроль за правильностью и полной выполнения операций, входящих в состав действий. Для формирования у учащихся умений осуществлять контроль и оценку необходимо учитывать их специфику. В таблице представлены различные виды контроля и оценки, которые дифференцируются в зависимости от их временного соотношения с процессом осуществления учебной деятельности.

Место контроля и оценки в учебной деятельности	Вид контроля	Вид оценки
До выполнения учебного задания	Прогнозирующий (перспективный, планирующий, опережающий) контроль	Прогностическая (предварительная) оценка
В процессе выполнения учебного задания	Пооперационный (пошаговый) контроль	Актуальная оценка
После выполнения учебного задания	Контроль по результату	Ретроспективная оценка

По субъектам деятельности различают внешний контроль и оценку (со стороны учителя и одноклассников) и внутренний контроль и оценку (самоконтроль и самооценку).

Между действиями контроля и оценки существует прочная взаимосвязь. При этом прогнозирующий контроль связан с прогностической оценкой, пооперационный контроль – с актуальной, а контроль по результату – с ретроспективной. Действия контроля без осуществления последующей оценки не позволяют определить степень усвоения учебного материала и соответствия результата учебных действий их конечной цели. Без выполнения действий оценки учебная деятельность младшего школьника остается незавершенной.

5.2. Самоконтроль, его виды

Самоконтроль – это выделение учеником этапов работы и их последовательности. Он помогает ученику сравнивать результаты собственной деятельности с заданным образцом, с результатами, полученными другими учащимися: обнаруживать собственные ошибки и неверные действия, на основе чего проводить их коррекцию.

Прогнозирующий самоконтроль выполняется до начала работы. Учащийся по просьбе учителя или самостоятельно планирует свои действия, что позволяет предупредить ошибки и рационально организовать учебную деятельность. Например, на уроке математики ученик устно проговаривает ход решения задачи и только после этого приступает к выполнению арифметических действий и письменному оформлению задания. На уроке русского (белорусского) языка учащийся перед записью текста проводит его устный орфографический разбор или проговаривает алгоритм действия для проверки определенной орфограммы.

Пооперационный самоконтроль, т.е. контроль за правильностью процесса осуществления способа действия, выполняется по ходу деятельности и позволяет ученику своевременно корректировать свои действия, предупреждая ошибки до завершения работы.

Самоконтроль по результату выполняется после окончания работы, поэтому носит характер итогового, констатирующего действия. Например, ученик выполнил задание и сравнил полученный результат с образцом или решил задачу другим способом и тем самым осуществил ее проверку.

5.3. Самооценка, ее виды

Важность оценки и самооценки в обучении, построенном на теории учебной деятельности, отмечает Г.А. Цукерман. Если педагоги обещают воспитать у учеников умение учиться, они тем самым обещают воспитать у детей здоровую самооценку: спокойную уверенность в себе (без самолюбования), сочетающуюся со спокойной самокритичностью (без самоедства).

Самооценка начинается там, где ребенок сам участвует в производстве оценки – в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям. Нужно создать условия для развития рефлексивной, дифференцированной, осознанной, устойчивой, адекватной самооценки школьников.

«Генеральной линией» развития самооценки ребенка в младшем школьном возрасте, как пишет Г.А. Цукерман, является становление рефлексивной самооценки – «знание о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Способность оценивать границу собственных возможностей и выходить за нее в поисках неизвестного активно формируется во всех звеньях учебной деятельности, однако центром, узловой точкой ее формирования и функционирования является учебное действие оценки».

Самооценка в учебной деятельности рассматривается как способность ученика самостоятельно осуществлять оценку своих учебных возможностей, действий и полученного результата. Так как самооценка всегда носит субъективный характер, она обязательно должна перепроверяться путем сопоставления своего поведения, учебной деятельности и ее результатов с общепринятыми нормами и оценками других авторитетных людей (родителей, педагогов, одноклассников). С точки зрения объективности самооценка бывает адекватной, т.е. соответствующей действительности, завышенной или заниженной.

В отношении временной отнесенности к процессу осуществления деятельности различают:

- прогностическую самооценку (предварительную), которая предполагает оценку своих возможностей справиться с предстоящей работой до ее выполнения;
- актуальную самооценку (сопровождающую действия), которая осуществляется в процессе выполнения того или иного действия по ходу работы и при необходимости обращает субъекта деятельности к коррекции своих действий;
- ретроспективную самооценку (обращенную в прошлое), т.е. оценку уже выполненной работы.

5.4. Этапы формирования умения осуществлять контроль и самоконтроль

Так как за контролем непременно должна следовать оценка, на всех этапах рассматриваются не отдельные действия контроля или оценки, а контрольно-оценочная деятельность учащихся в целом.

I этап – формирование умения осуществлять контроль и оценку выполненной работы (контроль по результату)

1-й шаг: выделение эталона, с которым в процессе контроля будет сравниваться конечный продукт деятельности, коллективное определение показателей оценки, их фиксация. Показатели должны быть понятны и доступны детям.

2-й шаг: ученик выполняет задание на доске; учитель в качестве образца осуществляет контроль и оценивает выполненную работу по выбранным показателям.

3-й шаг: один ученик выполняет задание на доске, другой — контролирует и оценивает его работу (после ее завершения), используя те показатели, которыми оперировал учитель. Остальные школьники наблюдают за действиями этих учеников, в случае необходимости помогают правильно осуществить контроль и оценку.

4-й шаг: осуществление взаимоконтроля и самооценки выполненной работы по тем же показателям (работа в парах).

Выполнение всех шагов необходимо только при введении в работу нового показателя. Если учащиеся уже знакомы с правилами использования того или иного показателя, образца и уже применяли его в своей деятельности, учитель сразу организует взаимоконтроль после устной подготовительной работы. Если использование показателя было отдалено по времени, работа может начинаться с третьего шага.

В исследованиях Т. А. Матис и Ю. А. Полуянова установлено, что, осуществляя контроль и оценку, младшие школьники в чужой работе быстрее обнаруживают недостатки, чем достоинства, не замечая в то же время ошибки при оценке своей работы. Для снятия этого стереотипа учитель меняет цель, с которой учащиеся должны будут выполнять действия контроля и оценки.

II этап – осуществление взаимоконтроля и самооценки с дополнительными целевыми установками

1-й шаг: при организации взаимоконтроля и самооценки даётся чёткая целевая установка для распределения ролей в парах: «учитель» ищет и оценивает только достоинства, «ученик» – недостатки в своей

работе. Разрешается поспорить, требуя доказательств (показателей для оценки).

2-й шаг: работа в парах, обсуждение полученных результатов.

3-й шаг: смена ролей в парах.

Такая работа обеспечивает условия не только для осуществления контроля по заданным показателям, но и способствует формированию адекватной самооценки результатов собственной деятельности (поиск недостатков в своей работе при ее положительной оценке со стороны окружающих).

III этап – формирование умения осуществлять пооперационный контроль и оценку

1-й шаг: введение в работу алгоритма, способа осуществления определенного действия с обязательной фиксацией каждого шага (каждой отдельной операции).

2-й шаг: учитель по алгоритму выполняет действия, ученики контролируют и оценивают правильность выполнения каждого шага (не после выполнения всего задания, а в ходе работы), используя любые средства обратной связи.

3-й шаг: один ученик выполняет действия по алгоритму, работая у доски, все остальные учащиеся контролируют и оценивают правильность выполнения учеником каждой операции (сами в тетрадях не пишут).

4-й шаг: работа в парах «учитель» — «ученик». «Ученик» выполняет, «учитель» только контролирует и оценивает каждый шаг, помогает.

5-й шаг: смена ролей в парах.

6-й шаг: самостоятельное выполнение задания по алгоритму, самоконтроль и самооценка.

Обязательное условие — второй и третий шаги требуют от учащихся исполнения только действий контроля и оценки, само задание ими не выполняется.

IV этап – формирование умения осуществлять прогнозирующий контроль

1-й шаг: коллективный анализ условий учебной задачи, выделение ориентировочной основы.

2-й шаг: построение плана решения задачи, определение последовательности выполнения учебных действий, мысленное соотнесение их с выделенной ориентировочной основой.

В ходе устного проговаривания способа действия осуществляется контроль, который носит предварительный характер. При этом младший школьник учится прогнозировать результаты учебных действий, которые должны быть получены в ходе выполнения задания или его части.

5.5. Этапы формирования умения осуществлять оценку и самооценку

Основной путь формирования умения осуществлять самооценку – *актуализация задачи анализа оснований своих действий, поступков, отношений.*

Перед выполнением практической работы учитель обращается к учащимся: «Подумайте, сможете ли вы выполнить это задание? В чем могут возникнуть трудности?» (*прогностическая самооценка*).

По ходу выполнения задания: «Не забывайте обращаться к памятке (алгоритму). Проверяйте по алгоритму правильность выполнения каждого шага» (*актуальная самооценка*).

После выполнения: «Вы справились с заданием? Вы все сделали сами или вам помогали?», «Были ли трудности? В чем?», «Полностью ли соответствует полученный результат образцу?» (*ретроспективная самооценка*).

Содержательная оценка должна раскрывать перед учеником динамику результатов его учебной деятельности, отмечать как положительные, так и отрицательные стороны, указывать на способы устранения недочетов и ошибок. *Развернутые оценочные суждения учителя являются образцом* для осуществления учащимися самостоятельных оценочных действий. Обязательным условием включения школьников в оценочную деятельность являются опережающая самооценка и участие учеников в определении критериев и показателей, по которым осуществляется оценка.

Опираясь на исследования Г. А. Цукерман, выделим этапы формирования самооценки школьников и представим их в виде алгоритмов работы.

В исследовании О.И. Тириновой выделены следующие этапы формирования самооценки школьников:

1 этап – формирование ретроспективной самооценки (знакомство с критериями оценки и шкалой фиксации результатов)

1-й шаг: учитель первым проверяет работу ученика, исправляет ошибки, но не фиксирует результат;

2-й шаг: в совместной деятельности учителя и учащихся выбираются критерии и показатели для осуществления оценки;

3-й шаг: вводится шкала самооценки, поясняются правила ее использования;

4-й шаг: ученик изучает исправленные учителем ошибки и оценивает свою работу по выбранным показателям, результаты фиксирует на шкале самооценки;

5-й шаг: после самооценки учащихся учитель фиксирует свою оценку рядом с самооценкой школьника (обводит кружком значок ученика – согласен с его оценкой, т.е. ученик адекватно оценил свой результат; ставит свой значок выше – работа выполнена лучше, чем ее оценил учащийся, ниже – работа выполнена хуже);

6-й шаг: обсуждение полученных результатов – индивидуально, в некоторых случаях – коллективно.

II этап – самостоятельное осуществление ретроспективной самооценки

1-й шаг: коллективное определение критериев и показателей для оценки;

2-й шаг: ученик оценивает свою работу по выбранным показателям сразу после ее выполнения, до учительской проверки (этим стимулируется самоконтроль);

3-й шаг: работа проверяется учителем; результат фиксируется на шкале самооценки учащихся (по аналогии с первым этапом);

4-й шаг: обсуждение полученных результатов – сопоставление самооценки и оценки учителя; педагог хвалит тех школьников, чьи самооценки совпали с учительской оценкой (вне зависимости от наличия ошибок в их работах, ведь главное, что ученики сами смогли правильно определить свои успехи и затруднения).

III этап – формирование прогностической самооценки (начиная со второго года обучения)

Учащимся предлагается оценить свои возможности справиться с предстоящей работой до ее выполнения. Для фиксации результатов прогностической самооценки могут использоваться любые шкалы – линейки, значки.

1-й шаг: актуализация прогностической самооценки. Например, перед выполнением проверочной работы учитель в устной или письменной форме обращается к ученику. «Внимательно прочитай все задания. Подумай, сможешь ли ты с ними справиться. Если уверен, что да, поставь рядом с заданием знак « + », Если думаешь, что не справишься, поставь знак « – ». Если не уверен, то поставь знак «?»;

2-й шаг: ученик осуществляет прогностическую самооценку и выполняет задания проверочной работы;

3-й шаг: актуализация ретроспективной самооценки;

Обращение к ученику после выполнения задания: «Ещё раз просмотри выполненную работу. Подумай, всё ли у тебя получилось? Если ты уверен, что задание выполнено правильно, поставь рядом с ним знак «+». Если думаешь, что могут быть ошибки, поставь знак «?». Если ты не справился с заданием или уверен, что задание выполнено неверно, поставь знак «-».

4-й шаг: ученик осуществляет ретроспективную самооценку и отдает работу учителю для проверки;

5-й шаг: оценка учителя, фиксация результатов, выводы об адекватности прогностической и ретроспективной самооценки учащихся;

6-й шаг: обсуждение полученных результатов.

Для успешного осуществления оценочной деятельности ученику необходимо овладеть:

– умением определять предмет оценивания, т.е. выделять то, что подлежит оценке;

– умением устанавливать показатели, по которым осуществляется оценка;

– умением сопоставлять предмет оценки с выделенными показателями;

– умением формулировать оценочные высказывания.

ТЕМА 6

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

- 6.1. *Сущность рефлексии и рефлексивных умений.*
- 6.2. *Этапы формирования рефлексивных умений.*
- 6.3. *«Портрет» учащегося начальных классов, обладающего рефлексивными умениями.*

6.1. Сущность рефлексии и рефлексивных умений

Рефлексия (в переводе с лат. *reflexio* – обращение назад, отражение).

В широком значении рефлексия понимается как компонент мышления человека, направленный на осознание себя, осмысление своих действий (поступков), на саморазвитие. В узком значении рефлексия – мыслительный процесс, направленный на поиск личностью оснований собственной деятельности. Применительно к образовательной практике – рефлексия – мыслительный процесс, который направлен на осознание учащимися себя как субъекта учебной деятельности и носит неявный (скрытый) характер, «пронизывая» все компоненты педагогического процесса.

Рефлексивные умения – это универсальные (интегративные, «синтетические») умения, обладающие свойством переноса на разные области и виды деятельности, обеспечивающие достижение поставленной цели в изменяющихся условиях в соответствии с определенным типом рефлексии (интеллектуальная, личностная, кооперативная, коммуникативная) и видом деятельности (учебная, профессиональная, игровая и др.). Результатом развития рефлексивных умений является сформированность умения учиться, проявляющегося в определенных качествах личности (самостоятельность, ответственность, способность к диалогу и др.).

Необходимость формирования рефлексивных умений у учащихся на начальном этапе школьного обучения подтверждают следующие положения:

- рефлексия – основное психическое новообразование младшего школьного возраста и необходимая составляющая умения учиться;
- учащиеся начальной школы обладают достаточно большими резервными возможностями развития мышления;

– среднестатистическая возрастная норма развития современного младшего школьника – инвариант любого возможного пути их умственного развития;

– рефлексия может быть сформирована в процессе обучения уже в младшем, школьном возрасте, о чем свидетельствуют результаты психолого-педагогических исследований и школьной практики.

Ученые выделяют такие группы рефлексивных умений, как умения сравнивать, анализировать, осуществлять выбор, синтезировать, аргументировать, оценивать, корректировать, прогнозировать.

6.2. Этапы формирования рефлексивных умений

Первый этап развития «рефлексивных умений» (интеллектуально-личностный) включает:

– постановку учащимся себе вопросов: «Что я делаю?», «Как я это делаю?», «Почему (или зачем) я это делаю?»;

– соотнесение «увиденного» себя действующего с имеющимися в собственном опыте представлениями о себе, о подобных ситуациях, о своих и чужих действиях в подобных ситуациях;

– поиск оснований и причин своих действий, усмотрение смысла своих действий, тех результатов, к которым они приводят или могут привести в данной конкретной учебной ситуации;

– поиск наиболее адекватных «увиденному» способов и средств решения учебной задачи (задания);

– фиксация «увиденного» (полученного) в форме некоторого высказывания (проговаривания), текста.

Функционирование рефлексивных умений на первом этапе их развития схематически представлено на рис. 1.

Учащийся, вышедший в рефлексивную позицию относительно того, какие действия он совершает, зачем, как и почему именно так, а не иначе он действует, мысленно разграничивается с собой – действующим и начинает рассматривать свою («его») учебную деятельность «со стороны», т.е. рефлексировать.

В качестве рефлексивного компонента содержания обучения учащихся в рамках первого уровня развития рефлексивных умений выступают следующие направления:

– формирование у учащегося установки и умения выходить в рефлексивную позицию в процессе осуществления учебной деятельности,

готовности постоянно отвечать самому себе на вопросы: «Что я делаю?», «Как я это делаю?», «Зачем (почему) я это делаю?» и т.п.;

– формирование у ученика готовности обращаться к собственному опыту (находить в своем опыте учебной деятельности ситуации, подобные рефлексивной в данный момент) в процессе поиска ответов на вышеуказанные вопросы;

– обучение школьников нахождению оснований, мотивов и причин действий, осуществляемых в рефлексивной ситуации;

– обучение учащихся описанию происходящего на уроке («здесь и теперь») в рефлексивной ситуации.

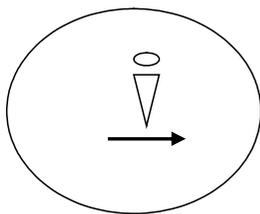


Рис. 1. Схема рефлексивного осмысления учебной задачи учащимися на первом этапе развития рефлексивных умений



– учащийся, действующий в рамках определенной учебной ситуации;



– учащийся, вышедший в рефлексивную позицию относительно того какие действия он совершает.

Второй этап развития рефлексивных умений учащихся отличается тем, что учащийся осознает, рефлексивует свою учебную деятельность, знает и понимает, что он рефлексивует. Схематически этот процесс представлен на рис. 2.

Ученик, обладающий рефлексивными умениями с усложненной внутренней структурой, «видит» не только «что», «как», «почему» или «зачем» он делает, но и «как», «почему» или «зачем» он именно так «видит» эту учебную ситуацию (задачу, задание). Рефлексивные умения, проявляющиеся на втором этапе их формирования, являются основой и, следовательно, составной частью рефлексивных умений еще более усложненной структуры – третий этап формирования (рис. 3). В этом случае учащийся «видит» и саму учебную ситуацию (задачу, задание), и то, как «видят» ее другие учащиеся, и то, почему каждый

из них «видит» ситуацию так, а не иначе. То есть ученик (фигура с двумя звездочками) рефлексивует, «видит» и средства, и способы, которые используют учащиеся А и Б в решении данной учебной ситуации, задания, задачи.

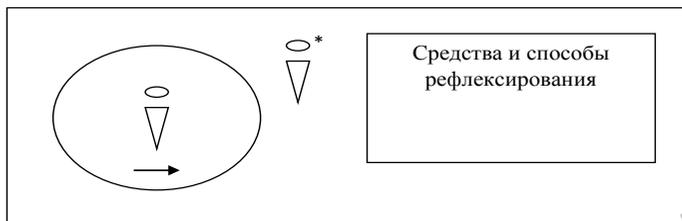


Рис. 2. Схема рефлексивного осмысления учебной задачи учащимися на втором этапе развития рефлексивных умений

 – учащийся действующий;  – учащийся рефлексивующий;

 – учащийся, осознающий и выделяющий средства и способы, которыми он пользуется при анализе себя действующего.

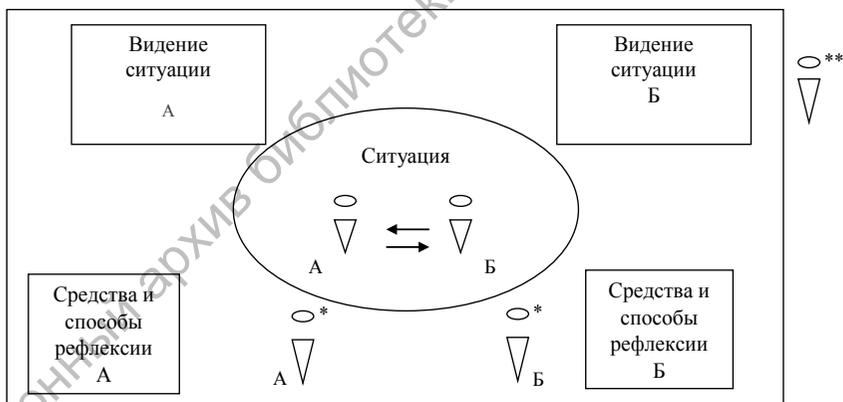


Рис. 3. Схема рефлексивного осмысления учебной задачи учащимися с учащимися на третьем этапе развития рефлексивных умений

 (А и Б) – учащиеся действующие;  (А и Б) – учащиеся рефлексивующие;

 – учащийся, осознающий и выделяющий средства и способы, которыми пользуются учащиеся А и Б.

Направлениями обучения учащихся в контексте формирования рефлексивных умений на третьем этапе («интеллектуально-коммуникативный») выступают:

- формирование рефлексивных умений в рамках первого этапа;
- формирование у школьника мировоззренческой установки, согласно которой то, что он видит, понимает, осознает применительно к учебной ситуации, и то, что в этой учебной ситуации реально происходит, – это не одно и то же: разность видения одного и того же условия ситуации (задачи, задания) обусловлена разностью позиций учащихся, а также тем, что они используют разные средства и способы для ее решения;
- формирование у школьника установки и умения осуществлять альтернативный подход, занимать разные позиции в процессе учебной деятельности при анализе и оценке одной и той же ситуации;
- формирование у младшего школьника отношения к учебной задаче (ситуации), которое позволяет ему увидеть за рассматриваемыми условиями (обстоятельствами), предметами людей, которые эти условия, предметы создали. При этом школьнику необходимо осуществить мини-исследование изучаемого явления: прежде чем он ответит на вопрос: «Что это?», ответить на вопросы «Кто это сделал?», «Что он сделал», «Что он делал, исходя из его понимания ситуации, его видения изучаемого явления?», «Зачем он это сделал, какие цели преследовал?», «Почему он это сделал?», «Какие причины послужили основанием его действий?», «Как он это сделал?», «Какими средствами пользовался?». Ответы на данные вопросы позволяют «перевести» внимание учащихся с объекта (условие задачи) на субъект (создатель учебной задачи).

6.3. «Портрет» учащегося начальных классов, обладающего рефлексивными умениями

В качестве критериев сформированности рефлексивных умений, по мнению И.В. Шеститко, выступают: *самостоятельность* (совершение по собственной инициативе учащимися действий без посторонней помощи), *осознанность* (понимание учащимся оснований своих действий), *конструктивность* (перенос освоенных способов действий в новую ситуацию, моделирование новых способов действий на основе освоенных).

Схематично «портрет» учащегося начальных классов, обладающего сформированными рефлексивными умениями на основе данных

критериев, представлен на рисунке 4. Как видно, это человек, который овладел способами рефлексирования, что проявляется в его уверенности, построении предположений, высказывании сомнений, способности задавать вопросы себе и другим.

Уверенность проявляется в осознании учащимся своих реальных возможностей и знаний и основана она на умениях анализировать, синтезировать, аргументировать. «Предполагающий» учащийся – это учащийся, прогнозирующий способы и результаты решения той или иной задачи (проблемы) и обладающий умениями осуществлять выбор, прогнозировать и корректировать свою деятельность, «Сомневающийся» в ряде случаев в правильном выборе решения и сравнивающий разные направления и пути достижения результата – это учащийся, обладающий умениями сравнивать и оценивать. Учащийся, формирующий и постоянно задающий себе вопросы типа: «Зачем ...?», «Почему ...?», «С какой целью ...?», «Как ...?», «Каким образом ...?», «Для чего ...?» реализует в своей деятельности всю совокупность выделенных рефлексивных умений.

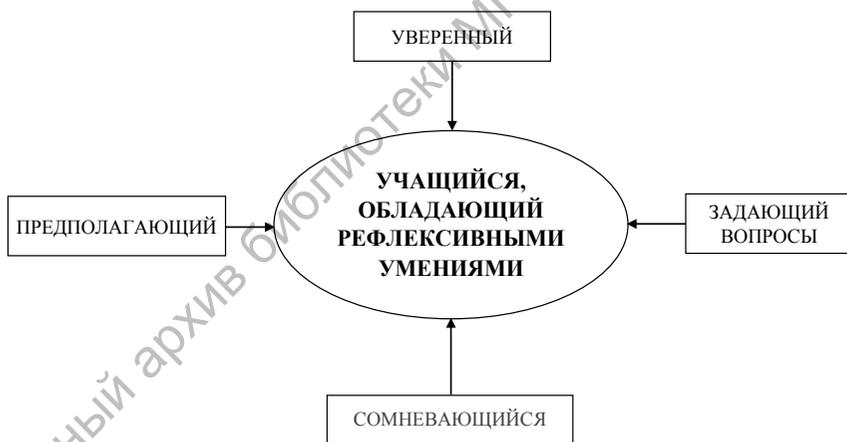


Рис. 4. «Портрет» учащегося начальных классов, обладающего рефлексивными умениями

ТЕМА 7

ДИАГНОСТИКА КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

7.1. Сравнительный анализ осознания младшими школьниками учебной задачи на различных учебных предметах.

7.2. Общее и особенное в принятии учебной задачи младшими школьниками на различных предметах.

7.3. Изучение уровня сформированности умения анализировать задачу.

7.4. Особенности овладения младшими школьниками способами деятельности.

7.5. Особенности самоконтроля учебной деятельности младшего школьника.

7.6. Характеристика отношения младшего школьника к отдельным учебным предметам и учебной деятельности в целом.

Материалы для экспериментального изучения уровня сформированности учебной деятельности младшего школьника.

7.1. Сравнительный анализ осознания младшими школьниками учебной задачи на различных учебных предметах

Для получения материалов необходимо попросить учащихся (в процессе индивидуальной беседы или в процессе письменного опроса) ответить на следующие вопросы:

1. Что такое задача?
2. Где ты встречаешься с задачами?
3. На каких уроках тебе приходится решать задачи?
4. Что обязательно должно быть в задаче?
5. Зачем дети в школе решают задачи, выполняют разные задания?
6. Что нужно сделать, чтобы решить любую задачу?
7. Что нужно сделать, чтобы решить данную задачу? (Дать две задачи по разным предметам, построенные на основе ранее изученного учащимися материала. Это могут быть задачи по математике и чтению, русскому языку, белорусскому языку и т.п.).

Анализируя полученные ответы, сделайте выводы о том, насколько учащиеся осознают задачу как задачу учебную, как понимают особенности структуры задачи, выделяют общие действия в решении задач, насколько владеют способами решения конкретных учебных задач.

7.2. Общее и особенное в принятии учебной задачи младшими школьниками на различных предметах

С учащимися необходимо провести следующую работу: предложить им выполнить 3–4 задания на различных учебных предметах. Например, заполнить таблицу, в которой пропущены неизвестные слагаемые, вставить в текст пропущенные буквы на какое-либо правило. Причем задание должно формулироваться без указания цели деятельности: заполните таблицу, вставьте пропущенные буквы, решите задачу. После выполнения задания учащиеся должны ответить, написать, чему они учились, выполняя данное задание.

Анализ ответов, сопоставление их с результатами выполненной работы позволяет увидеть, принимают ли учащиеся учебную задачу или имеют дело с задачей практической, на каких учебных предметах младшие школьники успешнее принимают учебную задачу, есть ли существенные различия в группах учащихся с различной успеваемостью.

7.3. Изучение уровня сформированности умения анализировать задачу

Учащимся предлагается выполнить несколько заданий (лучше это сделать в индивидуальной беседе):

- решить задачи без вопросов. Например: Реши задачу «15 марок наклеили поровну на три листа». Если учащийся не решает задачу, выяснить, почему он это не делает;
- выделить в тексте задачи известные и неизвестные данные (задания должны строиться на материале различных учебных предметов);
- решить задачи с недостающими и лишними данными.

Анализ ответов покажет, умеют ли дети выделять известное и неизвестное в задачах, достаточно ли целенаправленно ведут анализ, выделяют ли лишние данные в задаче, пытаются или нет включить их в решение задачи, приступают ли к решению задач с недостающими данными или сразу обнаруживают их отсутствие.

Одинаково ли успешно анализируют школьники задачи, построенные на материале различных учебных предметов, формируется ли у них умение анализировать задачу.

7.4. Особенности овладения младшими школьниками способами деятельности

Цель работы – установить, как школьники выделяют общее, инвариантное в осуществлении учебной деятельности на различных учебных предметах, осознают операции, необходимые для решения конкретных задач.

Для получения материалов необходимо попросить учащихся ответить на следующие вопросы:

1. Как ты думаешь, будет ли что-нибудь одинаковое в том, что ты будешь делать, чтобы решить задачу на уроке математики и правильно написать слово на уроке языка? Если будет что-то одинаковое, то что именно?

2. Будет ли что-нибудь одинаковое в том, что ты будешь делать, чтобы определить, является ли данное слово глаголом, данное выражение неравенством, данное дерево хвойным? Если будет что-нибудь одинаковое, то что именно?

3. Напиши, что нужно сделать, чтобы решить данную задачу (дать две-три задачи на материале учебных предметов).

7.5. Особенности самоконтроля в учебной деятельности младшего школьника

Младшим школьникам предлагается две группы заданий.

1-я группа заданий

- Бывают ли случаи, когда ты не уверен, правильно ли ты выполнил задание, решил задачу, составил план?

- Если бывают, то что в этом случае ты делаешь?

- Проверяешь ли ты себя, когда выполняешь домашнее задание?

- Если проверяешь, то как ты это делаешь?

- Реши задачу (дать учащимся задачу на материале какого-либо учебного предмета).

- Как ты думаешь, ты правильно или неправильно решил задачу?

- Почему ты так думаешь?

2-я группа заданий

- Вставь в текст пропущенные буквы (дать учащимся 2-3 предложения с пропуском букв на определенное, изученное школьниками правило).

- Как ты думаешь, ты правильно или неправильно выполнил задание?

- Почему ты так думаешь?
- Внимательно прочитай задачу, посмотри, как ее решил другой ученик (дать текст задачи и неверное решение). Подумай и напиши, верно или нет он решил задачу.

- Если ученик допустил ошибки, исправь их.

- Почему ты думаешь, что теперь задача решена правильно?

Анализируя ответы школьников, необходимо обратить внимание на то, что контролируют учащиеся – результат выполненной работы или ее процесс; все ли школьники осознают необходимость контроля; влияет ли успеваемость на особенности контроля учебной деятельности.

7.6. Характеристика отношения младших школьников к отдельным учебным предметам и учебной деятельности в целом

Для получения данных об отношении детей к учебной деятельности можно использовать анкету, которая включает перечень видов занятий. Часть из них непосредственно связана с учебной деятельностью. Учащимся нужно подчеркнуть среди перечисленных занятий наиболее понравившиеся:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| - смотреть телевизор; | - сидеть за компьютером; |
| - заниматься спортом; | - рисовать; |
| - делать домашние задания; | - заниматься музыкой; |
| - читать книги; | - заниматься в кружке; |
| - учиться в школе; | - ходить в школу; |
| - решать разные задачи; | - играть с ребятами на улице. |

В третьем и четвертом классах учащимся предлагается написать сочинение на одну из тем: «Мой выходной день», «Мой любимый учебный предмет», «Мои учебные занятия». На доске необходимо написать название всех трех тем, объявив школьникам, что каждый из них пишет сочинение на ту тему, которую ему больше всего хочется раскрыть.

Анализируя сочинения, важно установить, какое количество детей отдает предпочтение теме, непосредственно связанной с учебной деятельностью, сколько учащихся, выбирая темы «Мой выходной день», «Мои любимые занятия», пишет об учебной деятельности, есть ли зависимость отношения учащихся к учебной деятельности от их успеваемости.

СПРАШИВАЙТЕ – ОТВЕЧАЕМ

1. Когда младший школьник является субъектом учебной деятельности?

По мнению В.В. Давыдова, носителем любой деятельности является субъект. Основными качествами субъекта деятельности являются сознательность, самостоятельность, ответственность и инициативность. Формирование и развитие субъекта учебной деятельности происходит в процессе ее становления. В.В. Давыдов определял субъекта учебной деятельности как учащегося, способного «совершенствоваться, учиться самого себя». Это значит строить отношения с самим собой, как с «другими»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшим того, что сегодня стало понятно. В практике школьной жизни данное положение реализуется с трудом.

Для того чтобы ученик стал субъектом учебной деятельности на конкретном занятии, необходимо выполнение нескольких условий, первым из которых является умение учащегося ставить цель (сначала учебную, а затем и жизненную) и видеть перспективы ее решения.

Важным моментом превращения ученика в субъекта учебной деятельности является его участие в исследовательской деятельности, открытие способов решения учебных задач и способов получения знаний самостоятельно, с помощью учителя или при участии сверстников.

Третьим условием становления учащегося субъектом учебной деятельности является его сотрудничество с партнерами по классу. Именно это рождает инициативу ребенка в учебных действиях. «Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между детьми различных точек зрения, представляющих разные стороны усваиваемого понятия. Столкновение, конфликт позиций приводят группу к формулировке противоречия, лежащего в основе понятия» (В.В. Давыдов).

Четвертым условием появления субъекта в учебной деятельности является способность ученика контролировать свои действия, т.е. рефлексия за собственной деятельностью. Именно рефлексия способствует развитию личности ребенка. Позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписание учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя (Д.Б. Эльконин).

2. Есть ли разница в содержании понятий «учебная деятельность», «учение», «учебно-познавательная деятельность»?

Учебную деятельность не следует отождествлять с такими понятиями, как учебно-познавательная деятельность, познавательная деятельность и учение. По утверждению Ю.К. Бабанского, эти понятия имеют как определенные общие черты, так и принципиальные отличия. Так как познание осуществляется не только в целях учения, но и для открытия новых научных положений, фактов, закономерностей, то термин «познавательная деятельность» имеет более широкое значение, чем два других. В свою очередь, понятие «учебная деятельность» является более широким, чем понятие «учебно-познавательная деятельность», т.к. в ходе учебной деятельности применяются действия не только познавательного, но и тренировочного характера, направленные на отработку навыков и умений.

Понятия учебная деятельность и учение обычно употребляются как синонимичные. Однако с точки зрения теории деятельности они правомерно различаются. Так, О.С. Гребенюк обращает внимание на то, что часто за учебную принимается «любая деятельность», которая осуществляется учащимися в процессе обучения, и поэтому учение отождествляется с учебной деятельностью. Разделяя позицию В.В. Давыдова о дифференциации этих понятий, И.Я. Лернер отличает, что учебная деятельность – это особый феномен и особый вид деятельности, не совпадающий с такими понятиями, как учение, обучение и усвоение при всей их связи. Такой же подход принят за основу в работах Н.Б. Истоминой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и других ученых. Учение можно рассматривать как учебную деятельность только в том случае, если школьник в ходе добывания знаний овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей деятельности, т.е. овладевает не только знаниями, но и способами их приобретения (А.К. Маркова).

3. В чем сущность учебной деятельности?

Сущность учебной деятельности состоит в приобретении школьниками научных знаний, соответствующих навыков и умений и в изменении самих учащихся, их развитии и воспитании. Главный результат учебной деятельности находится не вне ученика, а в нем самом, в его самоизменении. Это изменения в уровне знаний, навыков и умений, в воспитанности школьника; изменения в уровне сформированности

различных сторон учебной деятельности, изменения в умственном и общем развитии личности.

4. В чем отличие учебной задачи от конкретно-практической?

Конкретно-практические задачи имеют непосредственное жизненное содержание (выучить стихотворение, написать диктант, решить задачу по математике), а учебные задачи предполагают освоение общих способов решения всех задач того или иного класса (типа).

5. Какие задания может предложить учитель младшим школьникам по формированию у них умения целеполагания?

1. Задания без вопросов (анализ подобных заданий убеждает младших школьников в том, что деятельность может осуществляться лишь тогда, когда четко определена ее цель).

2. Задания, в которых один и тот же учебный материал можно использовать для осуществления различной деятельности (на уроках русского языка учитель спрашивает детей, какие задания можно выполнить со словом река – разбор слова по составу, фонетический, как части речи, определение правила правописания и т.д.).

3. Упражнения, в которых учащимся предлагается переформулировать задания таким образом, чтобы учебная цель стала очевидной. В учебниках математики часто встречаются задания такого типа: «Найди значения выражений», «Заполни таблицу» и т.п. – здесь учебная задача скрыта, поскольку задание формируется как практическая задача, направленная на получение конкретного результата, поэтому учащиеся по просьбе учителя должны определить, чему они будут учиться, выполняя то или иное задание.

6. Что такое «интеллектуальное развитие личности»?

Интеллект – это совокупность качеств индивида, которая обеспечивает мыслительную деятельность человека. В свою очередь, он характеризуется:

- эрудицией: суммой знаний из области науки и искусства;
- способностью к мыслительным операциям: анализу, синтезу, их производным: творчеству и абстрагированию;
- способностью к логическому мышлению, умению устанавливать причинно-следственные связи в окружающем мире;
- вниманием, памятью, наблюдательностью, различными видами мышления: наглядно-образным, словесно-логическим, речью и т.д.

В качестве *критериев интеллектуального развития* выступают:

- самостоятельность мышления;
- быстрота и прочность усвоения учебного материала;
- быстрота ориентировки при решении нестандартных задач;
- умение отличать существенное от несущественного;
- различный уровень аналитико-синтетической деятельности;
- критичность ума.

7. Что такое «интеллектуальная пассивность»?

Среди неуспевающих школьников можно выделить определенную категорию детей, которые характеризуются отсутствием необходимого уровня познавательной активности. Л.С. Славина назвала детей, отличающихся этой особенностью, «интеллектуально пассивными».

Интеллектуально пассивные школьники отличаются нормальным и интеллектуальным развитием, которое легко обнаруживается в игре и практической деятельности. Однако в учении они производят впечатление крайне неспособных, даже иногда умственно отсталых, так как не могут справиться с самыми элементарными учебными заданиями.

Анализируя особенности интеллектуальной деятельности этой группы школьников, Л.С. Славина приходит к выводу, что самостоятельная интеллектуальная задача, не связанная с игрой или практической ситуацией, не вызывает у этих детей интеллектуальной деятельности. Они не привыкли и не умеют думать, для них характерно наличие отрицательного отношения к умственной работе и связанное с этим отрицательным отношением стремление избежать активной мыслительной деятельности. Поэтому в учебной деятельности при необходимости решать интеллектуальные задачи у них появляется стремление использовать различные обходные пути (заучивание без понимания, угадывания, стремления действовать по образцу, пользование подсказкой и т.д.).

В психолого-педагогической литературе описаны два вида интеллектуальной пассивности:

- 1) интеллектуальная пассивность как следствие несформированности приемов интеллектуальной деятельности;
- 2) интеллектуальная пассивность как следствие негативного развития мотивационно-потребностной сферы личности.

По широте проявления различают общую и частичную (избирательную) интеллектуальную пассивность.

Показателями интеллектуальной пассивности являются: отсутствие инициативы в интеллектуальной деятельности; прекращение умственной работы при отсутствии значимого подкрепления; избегание интеллектуального напряжения; отсутствие «умственного удивления»; низкая работоспособность в этой области.

8. Какие специфические функции действия контроля определяют ученые?

Особое место в структуре учебной деятельности занимает действие контроля, имеющее специфические функции: оно направлено на саму деятельность, фиксирует отношение учащихся к себе как к субъекту, вследствие чего его направленность на решение учебной задачи носит опосредованный характер. Д.Б. Эльконин указывает, что «функция контроля состоит в определении правильности и полноты выполнения учащимися операций, входящих в состав его действий». Контроль также состоит в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения. По предположению Д.Б. Эльконина, именно действие контроля характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс. «Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом». Именно поэтому действию контроля в процессе решения учебной задачи придается особое значение.

9. Какую роль в усвоении младшими школьниками знаний играет действие оценки?

Кроме действия контроля большую роль в усвоении младшими школьниками знаний играет действие оценки. Оно позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Вместе с тем оценка состоит не в простой констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения общего способа действия и соответствующего ему понятия в его сопоставлении с целью. Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учеб-

ная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы затем использовать его при решении многих частных практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций.

10. Какова сущность понятия «активные методы обучения»?

Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которых нет движения вперед в овладении знаниями.

Сегодня существуют различные классификации активных методов обучения. Рассмотрим несколько трактовок данного понятия.

1. Активные методы обучения (АМО) – методы, позволяющие активизировать учебный процесс, побудить обучаемого к творческому участию в нем. Задачей АМО является обеспечение развития и саморазвития личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей, причем особое место занимает теоретическое мышление, которое предполагает понимание внутренних противоречий изучаемых моделей. АМО позволяют развивать мышление обучаемых; способствуют вовлечению их в решение проблем, максимально приближенных к профессиональным; не только расширяют и углубляют знания, но одновременно развивают практические знания и умения.

2. Активные методы обучения – методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

В приведенных выше определениях можно выделить основные положения:

1. Активное обучение предполагает использование такой системы, которая направлена главным образом не на передачу преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

2. Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся.

3. Строятся АМО на диалоге и полилоге, предполагающем свободный обмен мнениями, тем самым обеспечивая многоуровневую и разностороннюю коммуникацию всех участников образовательного процесса.

4. АМО характеризуются высоким уровнем активности учащихся.

5. АМО предполагают использование знаний и опыта обучающихся, т.к. основаны на практической направленности, игровом действе, творческом характере обучения, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, движении, рефлексии.

Таким образом, определяющим условием успешности обучения становится организация образовательного пространства урока, эффективное и продуктивное управление учебной деятельностью детей, применение активных методов организации учебной деятельности.

Процесс совместной работы, организованной с помощью активных приемов и методов, способствует снятию барьеров общения, создает условия для развития творческого мышления и принятия нестандартных решений, формирует и развивает навыки совместной деятельности.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- время вовлечения обучаемых в учебный процесс (их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а устойчивой и длительной, т.е. в течение всего урока);
- самостоятельная творческая выработка решения, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучения;
- постоянное взаимодействие обучаемого и учителя с помощью прямой и обратной связи.

11. Особенности исследовательской деятельности младших школьников.

А.И. Савенков дает определение исследовательской деятельности учащихся как специально организованной, познавательной, творческой деятельности, соответствующей по своей структуре научной деятельности, характеризующейся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью.

В основе исследовательской деятельности лежат: развитие познавательных умений и навыков учащихся; умения ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания, интегрировать знания из различных областей наук, критически мыслить.

Учебное исследование младших школьников включает основные элементы: выделение и постановка проблемы (выбор темы исследования); выработка гипотезы; поиск и предложение возможных вариантов решения; сбор материала; анализ и обобщение полученных данных; подготовка и защита итогового продукта.

Уже с первого класса необходимо начинать вовлекать учеников в мини-исследования. Особенно богата для этого программа учебного предмета «Человек и мир». В 1–2 классах вся работа носит коллективный характер, тематика определяется учителем, но каждый школьник вносит свой вклад в общую работу. В 3–4 классах учащиеся уже в большинстве определились, какой учебный предмет им интересен, и могут сами выбрать тему исследования. Учитель лишь «подтачивает» их к правильному выбору.

12. Что такое «культура умственного труда»?

Формирование культуры умственного труда подразумевает развитие умения учиться, т.е. способность младшего школьника управлять своей учебной деятельностью в процессе решения умственных учебных задач, рациональным способом достигать определенной учебной цели в постоянно меняющихся условиях.

Культура умственного труда предполагает реализацию возможностей детей в творчестве при выполнении умственной работы. Опосредована эмоциональным фоном учебной деятельности и восприятия мира, гармонией отношений учителя и учащихся, их взаимоотношениями и др. Развитие интеллектуальных умений в процессе обучения происходит на основе эмоционального стимулирования умственного труда: изучение наук будет более успешным, если преподаватель обращается не только к рациональному, но и к эмоционально-образному мышлению младших школьников.

13. Как формировать положительную мотивацию к учебной деятельности у младших школьников?

Эффективность формирования учебной деятельности обеспечивается положительной мотивацией учащихся. В качестве благоприятных черт мотивации младших школьников А.К. Маркова выделяет их общее положительное отношение к школе, широкий круг интересов, остроту и свежесть восприятия, естественную любознательность, постоянную направленность на восприятие окружающего мира, веру в непререкаемый авторитет учителя, доверчивость, открытость, готовность к выполнению

любого его поручения. Все это положительно влияет на формирование социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости хорошо учиться и быть полезным обществу.

Однако интересы учащихся начальных классов, во-первых, недостаточно действенны, неустойчивы, ситуативны, быстро удовлетворяются, а без длительной и постоянной поддержки могут угасать и не возобновляться. Во-вторых, малоосознаны, что проявляется в непонимании учениками того, что и почему им нравится в данном учебном материале. Кроме того, интересы учащихся данного возраста, как правило, ориентированы на результат учения – знания, а не способ учебной деятельности.

Учет детских интересов и возбуждение у них положительной мотивации лежат в основании естественного стремления младших школьников к познанию окружающего мира. Важно не погасить этого стремления, как отмечают психологи, а развивать его и стимулировать. Непосредственный интерес и любопытство перерастают в любознательность, а затем – в познавательную активность, которые, в свою очередь, культивируют мотивы долга и ответственности. Успех зависит от учителя, от стиля его общения с детьми.

Выделяют множество факторов для формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, однако основными из них являются: наличие проблемных задач на уроке, эмоциональное воздействие материала, гуманно-личностный подход и обеспечение успеха в учении младших школьников.

14. Роль учебных заданий в развитии творческого мышления младших школьников.

Важную роль в развитии творческого мышления младших школьников играют учебные задания, которые выступают в качестве цели мыслительной деятельности и определяют ее характер. Выделяют репродуктивные задания, которые требуют воспроизведения готовых знаний и методов работы без существенных изменений, и продуктивные, выполнение которых предполагает внесение существенных изменений в структуру усвоенных знаний или требует поиска новых знаний.

Различные виды знаний по-разному влияют на развитие мышления младших школьников. Преобладание в учебной деятельности репродуктивных знаний формирует у ребенка установку на воспроизведение знаний и способов действий, которые он приобрел раньше, привычку действовать по образцу, что составляет репродуктивную основу мысли-

тельного процесса. О творческое мышление предполагает осуществление нешаблонных способов действий, умение ставить новые цели, осуществлять контроль и оценку, планирование, нетривиальные способы анализа, сравнения, обобщения, формирование критериев оценок и т.д. Чтобы сформировать у учащихся указанные мыслительные процессы, необходимо включать в урок продуктивные задания, непосредственно направленные на развитие таких процессов творческого мышления, как целесообразование, планирование, нешаблонный анализ, сравнение, обобщение, а также контроль и оценка.

15. Какие изменения в содержании начального образования произошли за последние годы?

С учетом преемственности и перспективности обучения в контексте компетентного подхода были определены теоретические основания обновления содержания образования и в опоре на них скорректированы концепции учебных предметов, учебные программы, стандарты. В настоящее время разрабатываются дидактические и диагностические материалы и методические рекомендации ко всем учебным предметам начальной школы.

Поскольку компетенция – это «знание в действии», то при корректировке учебных программ был усилен деятельностно-практический компонент, предусматривающий организацию деятельности учащихся с целью освоения или универсализации способов работы с изучаемым материалом. В связи с новым ракурсом обновления были скорректированы практически все структурные части учебных программ: целеполагание, пояснительная записка, содержание изучаемого материала по классам, требования к результатам учебной деятельности. Усиление практико-ориентированности нашло отражение в следующих аспектах: корректировке а) отдельных тем, их приближении к жизни и практическому опыту учащихся; б) рекомендуемых форм и методов обучения, предполагающих перенос акцентов на творческую и поисковую деятельность учащихся; в) меж- и метапредметных связей, формирующих интеллектуальные и информационные умения учащихся. В требованиях к результатам учебной деятельности во всех учебных программах введена рубрика *«Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и в повседневной жизни»*, которая усиливает значимость изучения данного материала для учащихся и указывает на непосредственную связь полученных знаний с жизнью и опытом учащихся.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. На материале журналов «Пачатковая школа» и «Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа» проведите анализ публикаций за последние пять лет по изучаемым темам.

2. Составьте тезисы статей:

• *Гулецкая, Е. А.* Психолого-педагогические условия формирования основных компонентов учебной деятельности у младших школьников / Е. А. Гулецкая // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2010. – № 11. – С. 12–15.

• *Гулецкая, Е. А.* Современное научно-методическое и информационное обеспечение начального образования / Е. А. Гулецкая, Н. В. Антонова, Н. Г. Еленский // Пачатковая школа. – 2017. – № 2. – С. 3–7.

• *Старовойтова, Т. А.* О предупреждении пассивности младших школьников / Т. А. Старовойтова // Пачатковая школа. – 2015. – № 7. – С. 33–35.

• *Тиринова, О. И.* Учебная деятельность: психолого-педагогическая характеристика / О. И. Тиринова // Пачатковая школа. – 2010. – № 5. – С. 41–44.

• *Шилова, Е. С.* Эффективные способы формирования собственной контролирующей деятельности и объективной самооценки у младших школьников / Е. С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2015. – № 3. – С. 3–7.

• *Шеститко, И. В.* Пути формирования рефлексивных способностей младших школьников с учетом их возрастного развития / И. В. Шеститко // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2003. – № 5. – С. 41–49.

• *Цукерман, Г. А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–18.

• *Цукерман, Г. А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68–81.

3. Подберите в методическую копилку дидактические игры (не менее 6).

4. Составьте электронные презентации по проблемам формирования общеучебных умений и навыков младших школьников.

5. Проанализируйте учебную программу по курсу «Введение в школьную жизнь». Определите особенности формирования приемов учебной деятельности у первоклассников.

6. Проанализируйте методы формирования рефлексивно-оценочных умений младших школьников, используемые на уроках в начальных классах [10, С. 43–45].

7. Проанализируйте учебные программы по предметам начальных классов. Выявите их особенности: отличие от традиционной структуры программы; перечень компетенций; введение новых тем; перераспределение часов на изучение некоторых разделов, тем; разработка перечня общеучебных умений, оптимизация требований к результатам учебной деятельности).

8. Проанализируйте следующие высказывания:

Как преуспеть в учении? Догонять тех, кто впереди, и не ждать тех, кто позади.

Аристотель

Познание начинается с удивления.

Аристотель

Нужно формировать, во-первых, понимание вещей, во-вторых, память и, в-третьих, язык и руки.

Ян Амос Коменский

Я слышу и забываю, я вижу и запоминаю, я делаю и постигаю.

Китайское изречение

Не мыслям подобно учить, а мыслить.

И. Кант

Ситуация – это сочетание обстоятельств, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат той или иной ситуации. Именно ситуацию и способен организовать учитель.

А. С. Белкин

Интерес к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха.

В. А. Сухомлинский

Ум – есть не что иное, как хорошо организованная система знаний.

В. А. Сухомлинский

Такова духовная и философская основа нашей профессии и технологии нашего труда: чтобы открыть перед учениками искорку знаний, учителю надо впитать море света.

В. А. Сухомлинский

Без отметок не обойтись, однако они должны прийти к ребенку, когда он уже будет понимать зависимость качества своего умственного

труда от личных усилий, затраченных на учение. И самое главное, что требуется от отметки в начальной школе, это ее оптимистическое, жизне-
нерадостное начало «Отметка должна вознаграждать трудолюбие, а не карать за лень и правдивость, не закрывать путь к успеху».

В. А. Сухомлинский

Ум (мудрость) – это не «знание» само по себе, не совокупность сведений, заложенных образованием в память, не информация и не совокупность правил сочетания слов со словами, терминов с терминами и умение правильно этими знаниями распоряжаться, умение соотносить эти занятия с фактами и событиями реальной жизни, объективной реальности и главное – самостоятельно эти знания добывать и пополнять.

Э. В. Ильенков

Если не научить ребенка учиться, то с первых же шагов школьной жизни он встретится с трудностями, неудачами, которые постепенно угасят и его желание учиться.

Н. Ф. Талызина

Уровень образованности с позицией компетентного подхода определяется не объемом знаний, их энциклопедичностью, а способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. При этом значение знаний не отрицается, но внимание акцентируется на способности использовать полученные знания.

О. Е. Лебедев

Умение учиться часто смешивают с общей организованностью ребенка: умением подготовить рабочее место, вовремя приступить к занятиям, спланировать работу... Эти и подобные полезнейшие навыки относятся к умению учиться как благородная оправа к бриллианту. Умение учиться следует отличать и от так называемой способности к обучению. Способными называют тех учеников, которых легко учить. Умеющими учиться называют тех, кто способен учить себя, то есть быть субъектом учебной деятельности.

Г. А. Цукерман

Субъектом можно назвать того, кто способен «вступить в особое отношение» с самим собой, обратиться к самому себе. Его характеризует гордое «Само...», будь то: самосознание, развитие до уровня рефлексии, самостоятельность, самодеятельность, самопознаваемость, за которой стоит более общее качество – открытость к самосовершенствованию и саморазвитию и т.д.

В. П. Кудрявцев

В ситуации учения происходят два процесса: собственно учение и действие, усваиваемое в учении. Оба процесса взаимосвязаны, но не тождественны: выполнение усваиваемого действия состоит в преобразовании объекта некоторой конкретной предметной области действительности, а процесс усвоения данного действия в учении состоит в преобразовании самого учащегося из субъекта, не владеющего данным действием, в субъект, овладевающий им.

И. М. Илясов

Поскольку учение есть изменение субъекта деятельности, его превращение из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими, то деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учение путем присвоения элементов социального опыта. Усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта учащегося составляют продукт деятельности учения.

И. М. Илясов

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем сущность учебной деятельности?
2. Почему учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте?
3. Какими мотивами побуждается учебная деятельность младших школьников?
4. Что такое учебная задача?
5. Что такое учебные умения?
6. Что такое предметные умения?
7. В чем особенность метапредметного подхода в преподавании учебных предметов?
8. Что входит в состав общеучебных умений?
9. В чем особенность компетентностного подхода к постановке цели урока?
10. Каковы особенности овладения первоклассниками способами учебной деятельности?
11. Какие условия нужно учитывать при формировании самооценки?
12. В чем сущность и содержание этапов формирования рефлексивных умений?

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
2. Компоненты общепредметного (метапредметного) содержания образования.
3. Специфика общеучебных умений младших школьников.
4. Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций учащихся начальных классов.
5. Сравнительный анализ осознания младшими школьниками учебной задачи на разных учебных предметах.
6. Общее и особенное в принятии учебной задачи младшими школьниками на разных учебных предметах.
9. Особенности формирования самоконтроля у младших школьников.
10. Особенности формирования самооценки у младших школьников.
11. Успешность в деятельности как фактор формирования самооценки у младших школьников.
12. Индивидуальный подход в процессе изучения и формирования самооценки у младших школьников.
13. Мотивы учения младших школьников.
14. Роль дидактической игры в формировании учебной деятельности первоклассников.
15. Роль учебных заданий в развитии творческого мышления младших школьников.
16. Выявление способности младшего школьника анализировать, сравнивать, обобщать.
17. Рефлексивные умения как личностное новообразование младшего школьника.
18. Сочетание деятельности учителя и младших школьников в учебном процессе.
19. Интерактивные методы обучения на уроках в начальных классах.
20. Организация учебной деятельности младших школьников с использованием электронных средств образовательного назначения.
21. Проблемное обучение – эффективное средство развития интеллектуальных способностей младших школьников.
22. Основные направления реализации игровых приемов и ситуаций на уроках в начальных классах.
23. Особенности контроля и оценки результатов учебной деятельности младших школьников в период безотметочного обучения.
24. Использование приемов современных технологий в работе с младшими школьниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бесова, М. А.* Педагогические технологии в начальной школе / М. А. Бесова, Т. А. Старовойтова. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. – 180 с.
2. *Вергелес, Г. И.* Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников / Г. И. Вергелес. – Ленинград, 1989. – 115 с.
3. *Габай, Т. В.* Учебная деятельность и ее средство / Т. В. Габай. – М. : МГУ, 1988. – 260 с.
4. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 1972. – 240 с.
5. *Зак, А. З.* Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет / А. З. Зак. – М. : Новая школа, 1996. – 285 с.
6. *Захарова, А. В.* Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 99 с.
7. *Кабанова-Меллер, Е. Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение. – 1981. – 250 с.
8. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
9. *Матвеева, Л. А.* Младший школьник: помоги ему учиться : книга для учителей и родителей / Р. И. Вергелес, Л. А. Матвеева, А. И. Раев; под ред. Л. А. Матвеевой. – СПб. : Издательство СПТУ им. А. И. Герцена, 2000. – 199 с.
10. *Старовойтова, Т. А.* Формирование умений учебной деятельности: учебно-методические материалы / Т. А. Старовойтова. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2011. – 52 с.
11. *Талызина, Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников / И. Ф. Талызина. – Москва : Просвещение, 1988. – 175 с.
12. *Шеститко, И. В.* Организация рефлексивной деятельности учащегося: учебно-метод. пособие / авт.-сост. И. В. Шеститко. – Мн. : Информпресс, 2006. – 68 с.
13. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3–9.
14. *Цукерман, Г. А.* Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
15. *Цукерман, Г. А.* Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Магстеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 286 с.
16. *Якиманская, И. С.* Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 320 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Общеучебные умения младших школьников

УЧЕБНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ УМЕНИЯ	<ul style="list-style-type: none">• Умение принимать учебную цель и намечать задачи учебной деятельности.• Умение принимать и выделять учебную задачу, отличать ее от практического задания.• Умение анализировать условия учебной задачи.• Умение определять последовательность учебных действий, планировать этапы осуществления деятельности.• Умение действовать в соответствии с выделенной ориентировочной основой.• Умение осуществлять контроль, самоконтроль.• Умение осуществлять оценку, самооценку.
УЧЕБНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ	<ul style="list-style-type: none">• Умение готовить рабочее место к учебным занятиям.• Умение использовать учебные принадлежности в соответствии с их назначением.• Умение соблюдать правила гигиены учебного труда.• Умение рационально осуществлять домашнюю учебную работу.• Умение осуществлять учебное взаимодействие.• Умение придерживаться заданного темпа работы.
УЧЕБНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ	<ul style="list-style-type: none">• Умение воспринимать учебный материал (внимательно слушать, концентрировать внимание).• Умение осуществлять наблюдения.• Умение осмысливать учебный материал, выделять в нем главное.• Умение выполнять мыслительные операции• Умение рационально запоминать.• Умение мотивировать свою деятельность, проявлять волевые усилия.
УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ	<ul style="list-style-type: none">• Правильное, осознанное и выразительное чтение.• Умение работать с учебной книгой, другими печатными источниками информации.• Умение работать с аудиовизуальными источниками информации.• Первичные навыки работы с информацией: поиск, применение, хранение.• Библиотечно-библиографические умения и навыки.• Овладение картографической грамотностью.• Овладение компьютерной грамотностью.

УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ	<ul style="list-style-type: none">• Умения и навыки устной речи (аудирование и говорение).• Умения и навыки письменной речи.• Умение составлять собственный текст (писать сочинения):<ul style="list-style-type: none">• накопление, отбор и систематизация материала для сочинения;• составление плана и устная подготовка сочинения;• создание и письменное оформление текста, его совершенствование и редактирование.• Умение передавать содержание текста через устный пересказ и письменное изложение:• умение полно и качественно воспринимать авторский текст;• умение устно передавать содержание текста, создавать собственный текст на основе восприятия авторского;• умение в письменной форме передавать содержание текста.• Умение вести диалог.
-------------------------------	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Соотнесение умений учебной деятельности с ее основными компонентами и учебными действиями

Основные компоненты учебной деятельности (по Д.Б. Эльконину)	Учебные действия, посредством которых осуществляется учебная деятельность	Умения учебной деятельности как освоенные способы учебных действий
Учебно-познавательные мотивы	Принятие цели учебной деятельности, осознание необходимости ее выполнения, выделение промежуточных задач, обеспечивающих достижение учебной цели	Умение принимать учебную цель и намечать задачи учебной деятельности
Учебные задачи	Принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи на основе определения учебной проблемы, которую предстоит разрешить в ходе выполнения учебной деятельности	Умение принимать и выделять учебную задачу, отличать ее от практического задания
	Преобразование условий задачи с целью обнаружения существенных свойств изучаемого объекта, моделирование выделенных характеристик в предметной, графической или буквенной форме	Умения анализировать условия учебной задачи
Учебные операции, входящие в состав способа действия и выражающие его операторное содержание	Построение ориентировочной основы действия, выделение промежуточных шагов осуществления деятельности	Умение определять последовательность выполнения действий, планировать этапы осуществления деятельности
	Применение общего способа действия для решения системы частных задач	Умение действовать в соответствии с выделенной ориентировочной основой
Контроль и оценка	Контроль за правильным выполнением действий, ходом и результатом деятельности	Умение осуществлять контроль и самоконтроль процесса и результатов деятельности
	Оценка освоения общего способа действия как результата решения учебной задачи	Умение осуществлять оценку и самооценку результатов деятельности

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Критерии и показатели эффективности современного урока с использованием АМО

Критерии и показатели	Урок с использованием АМО
1. Интерес и мотивация	Целенаправленно создается учителем
2. Целеполагание урока	Цель согласуется в обсуждении с учащимися
3. Характер учебных заданий	Проблемный, поисковый, творческий
4. Время говорения учащихся на уроке в сравнении со временем активного объяснения учителем	Сопоставимо
5. Активность ученика на уроке	Высказывание своей точки зрения, участие в диалоге, дискуссии; формирование гипотез, предположений своего способа решения
6. Преобладание стиля общения «учитель – ученик»	Диалогический
7. Форма пространства учебной деятельности	Урок-исследование, урок решения проектной задачи, игровой урок, урок-конференция и т.д.
8. Психологический климат урока	Положительное эмоциональное воздействие, комфортность
9. Рефлексия урока	Присутствует
10. Приемы, методики, технологии преподавания	Наличие авторских приемов, методик, технологий преподавания

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Классификация методов АМО

№ п/п	Этапы урока	Цель применения метода	Название метода АМО
I	Организационный момент (инициация, начало урока, знакомство)	Создание благоприятного эмоционального настроения	«Зеленый свет», «Светская беседа», «Комплименты», «Цепочка», «Приветствие», «Поздоровайся локтями»
II	Сообщение целей урока (вхождение или погружение в тему)	Успешное и комфортное вхождение детей в тему урока. Данные методы способствуют развитию логического и пространственного мышления, аналитических умений, служат развитию эмоциональной сферы, интереса, удивления	«Ассоциация», «Мозанка», «Головоломка», «Голоса», «Иллюстрация»
III	Планирование эффектов урока (формирование ожиданий учеников)	Выяснение ожиданий, опасений и постановка целей урока	«Список покупок», «Дерево ожиданий», «Дерево желаний», «Лицензия на приобретение знаний», «Море волнуется», «Разноцветные листья», «Фруктовый сад», «Прогноз»
IV	Объяснение нового материала (интерактивная лекция – передача и объяснение информации)	Систематизация знаний по теме, объяснение нового материала при использовании самостоятельной работы учащихся	«Инфо-угадайка», «Кластер», «Спаyderграмма», «Улы»
V	Проработка содержания темы (групповая работа)	Создание позитивного эмоционального фона урока, поддержание высокой познавательной активности учащихся, реализация дифференцированного подхода, формирование навыков сотрудничества	«Свой круг», «Найди похожих», «Атobусная остановка», «Турне», «Радиопередача», «Выставка плакатов»
VI	Подведение итогов (рефлексия, оценка результатов урока)	Осмысление хода и результатов урока, закрепление усвоения нового материала	«Дерево желаний», «Лестница успеха», «Слоеный пирог», «Светофор», «Смайлик», «Вместе мы построим дом», «Наш урожай»
VII	Эмоциональные разминки (физкультминутки)	Снятие напряжения после интеллектуальной работы, привитие навыков здорового образа жизни	«Сам себе режиссер», «Физкультминутка», «Динамическая пауза», «Живые буквы»

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ТЕМА 1. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	5
1.1. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника	5
1.2. Философские и психологические основы понятия «деятельность»	10
1.3. Сущность понятия «учебная деятельность»	12
1.4. Структура учебной деятельности	13
1.5. Младший школьник как субъект учебной деятельности	14
ТЕМА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	16
2.1. Умения учебной деятельности	16
2.2. Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций младших школьников	17
2.3. Метапредметный подход в преподавании учебных предметов	19
2.4. Технология формирования умений учебной деятельности	22
2.5. Учебная задача. Практическая задача	23
2.6. Учебно-интеллектуальные умения	24
2.7. Учебно-коммуникативные умения	25
2.8. Учебно-организационные и учебно-информационные умения	25
2.9. Компетентностный подход к постановке целей урока	26
ТЕМА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	32
3.1. Сущность и структура логического мышления	32
3.2. Логические приемы	33
3.3. Особенности развития логического мышления у младших школьников	34
ТЕМА 4. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ	36
4.1. Развитие положительной мотивации учения у первоклассников	36
4.2. Некоторые особенности формирования учебной деятельности первоклассников	38
4.3. Формирование общеучебных умений и навыков у первоклассников	40
4.4. Курс «Введение в школьную жизнь»	42
ТЕМА 5. ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	45
5.1. Контроль и оценка	45
5.2. Самоконтроль, его виды	46
5.3. Самооценка, ее виды	47
5.4. Этапы формирования умения осуществлять контроль и самоконтроль	48
5.5. Этапы формирования умения осуществлять оценку и самооценку	50

ТЕМА 6. ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	53
6.1. Сущность рефлексии и рефлексивных умений	53
6.2. Этапы формирования рефлексивных умений	54
6.3. «Портрет» учащегося начальных классов, обладающего рефлексивными умениями	57
ТЕМА 7. ДИАГНОСТИКА КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	59
7.1. Сравнительный анализ осознания младшими школьниками учебной задачи на различных учебных предметах	59
7.2. Общее и особенное в принятии учебной задачи младшими школьниками на различных предметах	60
7.3. Изучение уровня сформированности умения анализировать задачу	60
7.4. Особенности овладения младшими школьниками способами деятельности	61
7.5. Особенности самоконтроля в учебной деятельности младшего школьника	61
7.6. Характеристика отношения младших школьников к отдельным учебным предметам и учебной деятельности в целом	62
ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	74
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ	78
ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ	79
ЛИТЕРАТУРА	80
ПРИЛОЖЕНИЯ	81