

Теоретические основы организации обучения в начальной школе. Учебное пособие в 3-х частях. Часть II /автор - составитель Канаева Т.Н. - Астрахань, 2015, 156 стр.

Введение

С целью овладения видом профессиональной деятельности и соответствующими профессиональными компетенциями, обучающийся в ходе освоения **ПМ.01 Преподавание по образовательным программам начального общего образования** должен:

иметь практический опыт:

✓ анализа учебно-тематических планов и процесса обучения по всем учебным предметам начальной школы, разработки предложений по его совершенствованию;

✓ определения цели и задач, планирования и проведения уроков по всем учебным предметам начальной школы;

✓ проведения диагностики и оценки учебных достижений младших школьников с учётом особенностей возраста, класса и отдельных обучающихся;

✓ составления педагогической характеристики обучающегося;

✓ наблюдения, анализа и самоанализа уроков, обсуждения отдельных уроков в диалоге с сокурсниками, руководителем педагогической практики, учителями, разработки предложений по их совершенствованию и коррекции;

✓ ведения учебной документации;

уметь:

✓ находить и использовать методическую литературу и др. источники информации, необходимой для подготовки к урокам;

✓ определять цели и задачи урока, планировать его с учётом особенностей учебного предмета, возраста, класса, отдельных обучающихся и в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами;

✓ использовать различные средства, методы и формы организации учебной деятельности обучающихся на уроках по всем учебным предметам, строить их с учётом особенностей учебного предмета, возраста и уровня подготовленности обучающихся;

✓ планировать и проводить работу с одарёнными детьми в соответствии с их индивидуальными особенностями;

✓ планировать и проводить коррекционно-развивающую работу с обучающимися, имеющими трудности в обучении;

✓ использовать технические средства обучения (ТСО) в образовательном процессе;

- ✓ устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися;
 - ✓ проводить педагогический контроль на уроках по всем учебным предметам, осуществлять отбор контрольно-измерительных материалов, форм и методов диагностики результатов обучения;
 - ✓ интерпретировать результаты диагностики учебных достижений обучающихся; оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся на уроках по всем учебным предметам, выставлять отметки;
 - ✓ осуществлять самоанализ и самоконтроль при проведении уроков по всем учебным предметам;
 - ✓ анализировать процесс и результаты педагогической деятельности и обучения по всем учебным предметам, корректировать и совершенствовать их;
 - ✓ анализировать уроки для установления соответствия содержания, методов и средств, поставленным целям и задачам;
 - ✓ осуществлять самоанализ, самоконтроль при проведении уроков;
- знать:**
- ✓ особенности психических познавательных процессов и учебной деятельности младших школьников;
 - ✓ требования образовательного стандарта начального общего образования и примерные программы начального общего образования;
 - ✓ программы и учебно-методические комплекты для начальной школы;
 - ✓ вопросы преемственности образовательных программ дошкольного и начального общего образования;
 - ✓ воспитательные возможности урока в начальной школе;
 - ✓ методы и приёмы развития мотивации учебно-познавательной деятельности на уроках по всем предметам;
 - ✓ особенности одарённых детей младшего школьного возраста и детей с проблемами в развитии и трудностями в обучении;
 - ✓ основы построения коррекционно - развивающей работы с детьми, имеющими трудности в обучении;
 - ✓ основы обучения и воспитания одаренных детей;
 - ✓ основные виды ТСО и их применение в образовательном процессе;
 - ✓ требования к содержанию и уровню подготовки младших школьников;
 - ✓ методику составления педагогической характеристики ребенка;
 - ✓ основы оценочной деятельности учителя начальных классов, критерии выставления отметок и виды учёта успеваемости обучающихся;
 - ✓ педагогические и гигиенические требования к организации обучения на уроках;
 - ✓ логику анализа уроков;

✓ виды учебной документации, требования к её ведению и оформлению.

Результатом освоения ПМ.01 Преподавание по образовательным программам начального общего образования является **овладение** обучающимися **видами профессиональной деятельности**: преподавание по образовательным программам начального общего образования; организация внеурочной деятельности и общения учащихся; классное руководство; методическое обеспечение образовательного процесса, в том числе профессиональными и общими компетенциями:

Код	Наименование результата обучения
ПК 1.1.	Определять цели и задачи, планировать уроки.
ПК 1.2	Проводить уроки.
ПК 1.3.	Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.
ПК 1.4.	Анализировать уроки.
ПК 1.5.	Вести документацию, обеспечивающую обучение по образовательным программам начального общего образования.
ОК1.	Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.
ОК 2.	Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.
ОК3.	Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.
ОК 4.	Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
ОК 5.	Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.
ОК 6.	Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнёрами.
ОК 7.	Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса
ОК 8.	Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать по-
ОК 9.	Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления её целей, содержания, смены технологий.
ОК 10.	Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей.

ОК 11.	Строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм её регулирующих.
--------	--

Тема 2.1 Особенности воспитательного потенциала урока в начальной школе.

В процессе изучения темы необходимо обратиться к документу: Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».

✓ Каков оптимальный возраст начала школьного обучения?

✓ Назовите особенности обучения первоклассников.

✓ Объясните, что означает ступенчатый метод наращивания учебной нагрузки.

✓ Перечислите особенности распределения образовательной недельной нагрузки.

✓ Как в общеобразовательных учреждениях создаются условия для удовлетворения биологической потребности обучающихся в движении?

✓ Перечислите особенности организации обучения в классах компенсирующего обучения.

IV. Требования к зданию.

4.6. Обучающиеся начальной общеобразовательной школы должны обучаться в закрепленных за каждым классом учебных помещениях.

Рекомендуется учебные помещения для обучающихся 1-х классов размещать не выше 2-го этажа, а для обучающихся 2 - 4 классов - не выше 3-го этажа.

X. Гигиенические требования к режиму образовательного процесса

10.1. Оптимальный возраст начала школьного обучения - не ранее 7 лет. В 1-е классы принимают детей 8-го или 7-го года жизни. Прием детей 7-го года жизни осуществляют при достижении ими к 1 сентября учебного года возраста не менее 6 лет 6 месяцев.

Наполняемость классов, за исключением классов компенсирующего обучения, не должна превышать 25 человек.

10.2. Обучение детей, не достигших 6 лет 6 месяцев к началу учебного года, следует проводить в условиях дошкольного образовательного учреждения или в общеобразовательном учреждении с соблюдением всех гигиенических требований к условиям и организации образовательного процесса для детей дошкольного возраста.

10.3. Для профилактики переутомления обучающихся в годовом календарном учебном плане рекомендуется предусмотреть равномерное распределение периодов учебного времени и каникул.

10.4. Учебные занятия следует начинать не ранее 8 часов. Проведение нулевых уроков не допускается.

В учреждениях с углубленным изучением отдельных предметов, лицеях и гимназиях, обучение проводят только в первую смену.

В учреждениях, работающих в две смены, обучение 1-х, 5-х, выпускных 9-х и 11-х классов и классов компенсирующего обучения должно быть организовано в первую смену.

Обучение в 3 смены в общеобразовательных учреждениях не допускается.

10.5. Количество часов, отведенных на освоение обучающимися учебного плана общеобразовательного учреждения, состоящего из обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, не должно в совокупности превышать величину недельной образовательной нагрузки.

10.6. Образовательную недельную нагрузку необходимо равномерно распределять в течение учебной недели, при этом объем максимальной допустимой нагрузки в течение дня должен составлять:

- для обучающихся 1-х классов не должен превышать 4 уроков и 1 день в неделю - не более 5 уроков за счет урока физической культуры;

- для обучающихся 2 - 4-х классов - не более 5 уроков, и один раз в неделю 6 уроков за счет урока физической культуры при 6-дневной учебной неделе;

10.8. При составлении расписания уроков следует чередовать различные по сложности предметы в течение дня и недели: для обучающихся I ступени образования основные предметы (математика, русский и иностранный язык, природоведение, информатика) чередовать с уроками музыки, изобразительного искусства, труда, физической культуры; для обучающихся II и III ступени образования предметы естественно-математического профиля чередовать с гуманитарными предметами.

Для обучающихся 1-х классов наиболее трудные предметы должны проводить на 2-м уроке; 2 - 4-х классов - 2 - 3-м уроках; для обучающихся 5 - 11-х классов на 2 - 4-м уроках.

В начальных классах сдвоенные уроки не проводятся.

В течение учебного дня не следует проводить более одной контрольной работы. Контрольные работы рекомендуется проводить на 2 - 4-м уроках.

10.9. Продолжительность урока (академический час) во всех классах не должна превышать 45 минут, за исключением 1-го класса, в котором продолжительность регламентируется пунктом 10.10 настоящих санитарных правил, и компенсирующего класса, продолжительность урока в котором не должна превышать 40 минут.

10.10. Обучение в 1-м классе осуществляется с соблюдением следующих дополнительных требований:

- учебные занятия проводятся по 5-дневной учебной неделе и только в первую смену;

- использование "ступенчатого" режима обучения в первом полугодии (в сентябре, октябре - по 3 урока в день по 35 минут каждый, в ноябре - декабре - по 4 урока по 35 минут каждый; январь - май - по 4 урока по 45 минут каждый);

- рекомендуется организация в середине учебного дня динамической паузы продолжительностью не менее 40 минут;

- для посещающих группу продленного дня необходима организация дневного сна (не менее 1 часа), 3-разового питания и прогулок;

- обучение проводится без балльного оценивания знаний обучающихся и домашних заданий;

- дополнительные недельные каникулы в середине третьей четверти при традиционном режиме обучения.

10.11. Для предупреждения переутомления и сохранения оптимального уровня работоспособности в течение недели обучающиеся должны иметь облегченный учебный день в четверг или пятницу.

10.12. Продолжительность перемен между уроками составляет не менее 10 минут, большой перемены (после 2-го или 3-го уроков) - 20 - 30 минут. Вместо одной большой перемены допускается после 2-го и 3-го уроков устанавливать две перемены по 20 минут каждая.

Рекомендуется организовывать перемены на открытом воздухе. С этой целью при проведении ежедневной динамической паузы рекомендуется увеличить продолжительность большой перемены до 45 минут, из которых не менее 30 минут отводится на организацию двигательного-активных видов деятельности обучающихся на спортплощадке учреждения, в спортивном зале или в рекреациях.

10.13. Перерыв между сменами должен составлять не менее 30 минут для проведения влажной уборки в помещениях и их проветривания, в случае неблагоприятной эпидемиологической ситуации для проведения дезинфекционной обработки перерыв увеличивают до 60 минут.

10.14. Использование в учебном процессе инновационных образовательных программ и технологий, расписаний занятий, режимов обучения возможно при отсутствии их неблагоприятного влияния на функциональное состояние и здоровье обучающихся.

10.15. В малокомплектных сельских образовательных учреждениях в зависимости от конкретных условий, числа обучающихся, их возрастных особенностей допускается формирование классов-комплектов из обучающихся на I ступени образования. Оптимальным при этом является раздельное обучение обучающихся разного возраста I ступени образования.

При объединении обучающихся I ступени образования в класс-комплект оптимальным является создание его из двух классов: 1 и 3 классов (1 + 3), 2 и 3 классов (2 + 3), 2 и 4 классов (2 + 4). Для предупреждения утомления обучающихся необходимо сокращать продолжительность совмещенных (особенно 4-х и 5-х) уроков на 5 - 10 мин. (кроме урока физической культуры).

10.16. В классах компенсирующего обучения количество обучающихся не должно превышать 20 человек. Продолжительность уроков не должна превышать 40 минут. Коррекционно-развивающие занятия включаются в объем максимально допустимой недельной нагрузки, установленной для обучающегося каждого возраста.

Независимо от продолжительности учебной недели число уроков в день не должно быть более 5 в начальных классах (кроме первого класса) и более 6 уроков - в 5 - 11-х классах.

Для предупреждения переутомления и сохранения оптимального уровня работоспособности организуют облегченный учебный день - четверг или пятница.

Для облегчения и сокращения периода адаптации к образовательному процессу обучающихся компенсирующих классов следует обеспечить медико-психологической помощью, осуществляемой педагогами-психологами, врачами-педиатрами, учителями-логопедами, другими специально подготовленными педагогическими работниками, а также с применением информационно-коммуникационных технологий, наглядных пособий.

10.17. С целью профилактики утомления, нарушения осанки и зрения обучающихся на уроках следует проводить физкультминутки и гимнастику для глаз

10.18. Необходимо чередовать во время урока различные виды учебной деятельности

(за исключением контрольных работ). Средняя непрерывная продолжительность различных видов учебной деятельности обучающихся (чтение с бумажного носителя, письмо, слушание, опрос и т.п.) в 1 - 4 классах не должна превышать 7 - 10 минут, в 5 - 11 классах - 10 - 15 минут. Расстояние от глаз до тетради или книги должно составлять не менее 25 - 35 см у обучающихся 1 - 4 классов и не менее 30 - 45 см - у обучающихся 5 - 11 классов.

Продолжительность непрерывного использования в образовательном процессе технических средств обучения устанавливается согласно таблице 5.

Таблица 5

Клас-сы	Непрерывная длительность (мин.) не более					
	Просмотр статистических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения	Просмотр телепередач	Просмотр динамических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения	Работа с изображением на индивидуальном мониторе компьютера и клавиатурой	Прослушиваемые аудиозаписи	Прослушивание аудиозаписи в наушниках
1 - 2	10	15	15	15	20	10
3 - 4	15	20	20	15	20	15

После использования технических средств обучения, связанных со зрительной нагрузкой, необходимо проводить комплекс упражнений для профилактики утомления глаз (приложение 5), а в конце урока - физические упражнения для профилактики общего утомления (приложение 4).

10.22. Двигательная активность обучающихся помимо уроков физической культуры в образовательном процессе может обеспечиваться за счет:

- физкультминутки в соответствии с рекомендуемым комплексом упражнений (приложение 4);
- организованных подвижных игр на переменах;
- спортивного часа для детей, посещающих группу продленного дня;
- внеклассных спортивных занятий и соревнований, общешкольных спортивных мероприятий, дней здоровья;
- самостоятельных занятий физической культурой в секциях и клубах.

10.30. Объем домашних заданий (по всем предметам) должен быть таким, чтобы затраты времени на его выполнение не превышали (в астрономических часах): во 2 - 3 классах - 1,5 ч., в 4 - 5 классах - 2 ч., в 6 - 8 классах - 2,5 ч., в 9 - 11 классах - до 3,5 ч.

10.31. При проведении итоговой аттестации не допускается проведение более одного экзамена в день. Перерыв между проведением экзаменов должен быть не менее 2 дней. При продолжительности экзамена 4 и более часа, необходима организация питания обучающихся.

10.32. Вес ежедневного комплекта учебников и письменных принадлежностей не должен превышать: для учащихся 1 - 2-х классов - более 1,5 кг, 3 - 4-х классов - более 2 кг; 5 - 6-х - более 2,5 кг, 7 - 8-х - более 3,5 кг, 9 - 11-х - более 4,0 кг.

10.33. В целях профилактики нарушения осанки обучающихся рекомендуется для начальных классов иметь два комплекта учебников: один - для использования на уроках в общеобразовательном учреждении, второй - для приготовления домашних заданий.

Приложение 3

Гигиенические рекомендации к расписанию уроков

Современными научными исследованиями установлено, что биоритмологический оптимум умственной работоспособности у детей школьного возраста приходится на интервал 10 – 12 часов. В эти часы отмечается наибольшая эффективность усвоения материала при наименьших психофизиологических затратах организма.

Поэтому в расписании уроков для обучающихся 1 ступени обучения образования основные предметы должны проводиться на 2-3 уроках, а для обучающихся II и III ступени образования – на 2, 3, 4-х уроках.

Неодинакова умственная работоспособность, обучающихся в разные дни учебной недели. Её уровень нарастает к середине недели и остается низким в начале (понедельник) и в конце (пятница) недели.

Поэтому распределение учебной нагрузки в течение недели строится таким образом, чтобы наибольший её объем приходился на вторник и (или) среду. На эти дни в расписание уроков включаются предметы, соответствующие наивысшему баллу по шкале трудности (таблицы 1, 2, 3 настоящего приложения), либо со средним баллом и наименьшим баллом по шкале трудности, но в большем количестве, чем в остальные дни недели. Изложение нового материала, контрольные работы следует проводить на 2-4 уроках в середине учебной недели.

Предметы, требующие больших затрат времени на домашнюю подготовку, не должны группироваться в один день.

При составлении расписания уроков для обучающихся начальных, средних и старших классов необходимо пользоваться таблицами 1 – 3, в которых трудность каждого учебного предмета ранжируется в баллах.

Занятия физической культурой рекомендуется предусматривать в числе последних уроков. После уроков физической культуры не проводятся уроки с письменными заданиями и контрольные работы.

При правильно составленном расписании уроков наибольшее количество баллов за день по сумме всех предметов должно приходиться на вторник и (или) среду.

Приложение 4

Рекомендуемый комплекс упражнений физкультурных минуток (ФМ)

Учебные занятия, сочетающие в себе психическую, статическую, динамическую нагрузки на отдельные органы и системы и на весь организм в целом, требуют проведения на уроках физкультурных минуток (далее - ФМ) для снятия локального утомления и ФМ общего воздействия.

Физминутки для улучшения мозгового кровообращения:

1. Исходное положение (далее - и.п.) - сидя на стуле. 1 - 2 - отвести голову назад и плавно наклонить назад, 3 - 4 - голову наклонить вперед, плечи не поднимать. Повторить 4 - 6 раз. Темп медленный.

2. И.п. - сидя, руки на поясе. 1 - поворот головы направо, 2 - и.п., 3 - поворот головы налево, 4 - и.п. Повторить 6 - 8 раз. Темп медленный.

3. И.п. - стоя или сидя, руки на поясе. 1 - махом левую руку занести через правое плечо, голову повернуть налево. 2 - и.п., 3 - 4 - то же правой рукой. Повторить 4 - 6 раз. Темп

медленный.

Физминутки для снятия утомления с плечевого пояса и рук:

1. И.п. - стоя или сидя, руки на поясе. 1 - правую руку вперед, левую вверх. 2 - поменять положения рук. Повторить 3 - 4 раза, затем расслабленно опустить вниз и потрясти кистями, голову наклонить вперед. Темп средний.

2. И.п. - стоя или сидя, кисти тыльной стороной на поясе. 1 - 2 - свести локти вперед, голову наклонить вперед, 3 - 4 - локти назад, прогнуться. Повторить 6 - 8 раз, затем руки вниз и потрясти расслабленно. Темп медленный.

3. И.п. - сидя, руки вверх. 1 - сжать кисти в кулак, 2 - разжать кисти. Повторить 6 - 8 раз, затем руки расслабленно опустить вниз и потрясти кистями. Темп средний.

ФМ для снятия утомления с туловища:

1. И.п. - стойка ноги врозь, руки за голову. 1 - резко повернуть таз направо. 2 - резко повернуть таз налево. Во время поворотов плечевой пояс оставить неподвижным. Повторить 6 - 8 раз. Темп средний.

2. И.п. - стойка ноги врозь, руки за голову. 1 - 5 - круговые движения тазом в одну сторону, 4 - 6 - то же в другую сторону, 7 - 8 - руки вниз и расслабленно потрясти кистями. Повторить 4 - 6 раз. Темп средний.

3. И.п. - стойка ноги врозь. 1 - 2 - наклон вперед, правая рука скользит вдоль ноги вниз, левая, сгибаясь, вдоль тела вверх, 3 - 4 - и.п., 5 - 8 - то же в другую сторону. Повторить 6 - 8 раз. Темп средний.

Физминутки общего воздействия комплектуются из упражнений для разных групп мышц с учетом их напряжения в процессе деятельности.

Комплекс упражнений физминуток

для обучающихся I ступени образования на уроках с элементами письма:

1. Упражнения для улучшения мозгового кровообращения. И.п. - сидя, руки на поясе. 1 - поворот головы направо, 2 - и.п., 3 - поворот головы налево, 4 - и.п., 5 - плавно наклонить голову назад, 6 - и.п., 7 - голову наклонить вперед. Повторить 4 - 6 раз. Темп медленный.

2. Упражнения для снятия утомления с мелких мышц кисти. И.п. - сидя, руки подняты вверх. 1 - сжать кисти в кулак, 2 - разжать кисти. Повторить 6 - 8 раз, затем руки расслабленно опустить вниз и потрясти кистями. Темп средний.

3. Упражнение для снятия утомления с мышц туловища. И.п. - стойка ноги врозь, руки за голову. 1 - резко повернуть таз направо. 2 - резко повернуть таз налево. Во время поворотов плечевой пояс оставить неподвижным. Повторить 4 - 6 раз. Темп средний.

4. Упражнение для мобилизации внимания. И.п. - стоя, руки вдоль туловища. 1 - правую руку на пояс, 2 - левую руку на пояс, 3 - правую руку на плечо, 4 - левую руку на плечо, 5 - правую руку вверх, 6 - левую руку вверх, 7 - 8 - хлопки руками над головой, 9 - опустить левую руку на плечо, 10 - правую руку на плечо, 11 - левую руку на пояс, 12 - правую руку на пояс, 13 - 14 - хлопки руками по бедрам. Повторить 4 - 6 раз. Темп - 1 раз медленный, 2 - 3 раза - средний, 4 - 5 - быстрый, 6 - медленный.

Приложение 5

Рекомендуемый комплекс упражнений гимнастики глаз

1. Быстро поморгать, закрыть глаза и посидеть спокойно, медленно считая до 5. Повторять 4 - 5 раз.

2. Крепко зажмурить глаза (считать до 3, открыть их и посмотреть вдаль (считать до 5). Повторять 4 - 5 раз.

3. Вытянуть правую руку вперед. Следить глазами, не поворачивая головы, за медленными движениями указательного пальца вытянутой руки влево и вправо, вверх и вниз. Повторять 4 - 5 раз.

4. Посмотреть на указательный палец вытянутой руки на счет 1 - 4, потом перенести взор вдаль на счет 1 - 6. Повторять 4 - 5 раз.

5. В среднем темпе проделать 3 - 4 круговых движения глазами в правую сторону, столько же в левую сторону. Расслабив глазные мышцы, посмотреть вдаль на счет 1 - 6. Повторять 1 - 2 раза.

Характеристика процессов обучения

Целевой компонент обучения представляет собой осознание педагогами и принятие учениками целей и задач обучения. Цель изучения социально детерминирована.

Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает, что педагог будет осуществлять меры по стимулированию у учащихся интереса, потребности в решении поставленных задач. Причем стимулирование должно порождать внутренний процесс возникновения у обучаемых положительных мотивов учения. В единстве стимулирования и мотивации заключен смысл стимулирующе-мотивационного компонента.

Содержание обучения определяется учебным планом, государственными учебными программами и учебным материалом по данному предмету.

Операционно-деятельностный компонент наиболее непосредственно отражает процессуальную сущность обучения. Именно в деятельности педагогов и обучаемых, в их взаимодействии, протекающем во времени, и реализуется задача присвоения школьниками широкого социального опыта человечества. Операционно-деятельностный компонент реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения.

Контрольно-регулирующий компонент предполагает одновременное осуществление контроля за ходом решения поставленных задач обучения со стороны преподавателя и самоконтроля обучаемых за правильностью выполнения учебных операций, точностью получаемых ответов. Контроль осуществляется с помощью устных, письменных, лабораторных и других работ, путем проведения опросов, зачетов семинаров и экзаменов. Самоконтроль протекает в виде самопроверок учениками степени усвоения изучаемого материала с помощью тестовых, эвристических заданий. Контроль и самоконтроль обеспечивают функционирование обратной связи - получение преподавателем информации о качестве поэтапного решения задач обучения, о типичных недостатках. Обратная связь вызывает необходимость коррекции, регулирования учебного процесса, внесения изменений в методы, формы и средства обучения, приближение их к оптимальным для данной ситуации. Регулирование процесса проводится не

только преподавателем, но и самими учениками путем саморегулирования своих действий, работы над ошибками, повторения вопросов, вызывающих затруднения.

Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку педагогами и самооценку учениками достигнутых в процессе обучения результатов, установления соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений, проектирование новых задач, учитывающих также и необходимость восполнения обнаруженных пробелов в знаниях и умениях.

Поскольку структура любого процесса - это не только входящие в него компоненты, а также целостные свойства процесса, то все компоненты учебного процесса надо рассматривать в закономерной зависимости. Цель обучения определяет его содержание. Цель и содержание обучения требуют определенных методов обучения, средств и форм стимулирования и организации обучения. По ходу обучения необходим текущий контроль и регулирование процесса, приближение его к оптимальному варианту. Наконец, все компоненты процесса обучения в своей совокупности обеспечивают определенный результат. Исключительно важно иметь в виду, что все компоненты процесса обучения расположены в определенной логике, вытекающей из закономерной обусловленности их друг другом. Поэтому в педагогике эту определенную последовательность компонентов учебного процесса характеризуют еще и как этапы, или звенья, процесса обучения.

Триединая цель урока

Триединая цель урока - это заранее запрограммированный учителем результат, который должен быть достигнут учителем и учащимися в конце урока.

Триединая цель урока - это сложная составная цель, вбирающая в себя, как мы уже писали, три аспекта: познавательный, воспитательный и развивающий. В цели урока сформулирован тот ключевой результат, к которому должны стремиться учителя и ученики, и если она определена неточно или учитель плохо себе представляет пути и способы ее достижения, то об эффективности урока трудно говорить

Триединая цель урока - основа целесообразной деятельности на уроке не только учителя, но и учеников, дающая ей направление, в какой-то степени это пусковой механизм урока. Она определяет характер взаимодействия учителя и учеников на уроке, а реализуется не только в деятельности учителя, но и в деятельности учеников и достигается только в том случае, когда к этому стремятся обе стороны. Поэтому триединая цель урока в соответствующей интерпретации (только познавательный и в отдельных случаях развивающий аспекты) должна ставиться перед классом в ученическом варианте.

Триединая цель урока есть тот систематизирующий стержень, без которого урок никогда не превратится в целостную систему.

Триединая цель урока носит слишком общий характер. Она не может быть достигнута сама по себе. Ее обязательно необходимо декомпозировать (расчленив) на цели этапов и учебно-воспитательных моментов, если урок четко этапируется, или на цели учебно-воспитательных моментов, если логическое построение урока не связано с его членением на этапы. Иными словами, речь идет о построении «дерева целей» урока, где триединая цель урока будет «генеральной целью», а задачи учебно-воспитательных моментов - рубежами ее достижения

Что же представляет собой состав триединая цель урока? Как мы уже не раз упоминали, цель урока триединая и складывается из трех аспектов. Рассмотрим каждый из них:

Познавательный аспект триединой цели урока.

Это основной и определяющий ее аспект. Он складывается из выполнения следующих требований:

✓ Учить и научить каждого ученика самостоятельно добывать знания. Учить чему-нибудь других значит показать им, что они должны делать, чтобы научиться тому, чему их учат!

✓ Осуществлять выполнение главных требований к овладению знаниями: полноту, глубину, осознанность, систематичность, системность, гибкость, оперативность, прочность.

✓ Формировать навыки - точные, безошибочно выполняемые действия, доведенные в силу многократного повторения до автоматизма.

✓ Формировать умения - сочетание знаний и навыков, которые обеспечивают успешное выполнение деятельности.

✓ Формировать то, что учащийся должен познать, уметь в результате работы на уроке.

✓ «целесообразно при планировании образовательной цели урока указать, какого уровня качества знаний, умений и навыков учащимся предлагается достигнуть на данном уроке: репродуктивного, конструктивного или творческого».

Развивающий аспект триединой цели урока

Это наиболее трудный для учителя аспект цели, при планировании которого он почти всегда испытывает затруднения. Чем это объясняется? Думается, что в основу затруднений заложены две причины. Первая заключается в том, что нередко учитель стремится формировать новый развивающий аспект цели к каждому уроку, забывая, что развитие ребенка происходит гораздо медленнее, чем процесс его обучения и воспитания, что самостоятельность развития

очень относительна, и что оно осуществляется в значительной мере как результат правильно организованного обучения и воспитания. Отсюда следует, что один и тот же развивающий аспект цели урока может быть сформулирован для триединых целей нескольких уроков, а иногда и для уроков целой темы. Развивающий аспект складывается из нескольких блоков:

✓ Развитие речи. Обогащение и усложнение ее словарного запаса; усложнение ее смысловой функции (новые знания приносят новые аспекты понимания); усиление коммуникативных свойств речи (экспрессивность, выразительность); овладение учащимися художественными образами, выразительными свойствами языка. Речевое развитие - показатель интеллектуального и общего развития ученика

✓ Развитие мышления. Очень часто в качестве развивающего аспекта ТЦУ ставится задача учить учащихся мыслить. Это, конечно, прогрессивная тенденция: знания можно забыть, а умение мыслить навсегда остается с человеком. Однако в таком виде цель не будет достигнута, ибо она слишком общая, ее необходимо планировать более конкретно: учить анализировать, учить выделять главное, учить сравнивать, учить строить аналогии, обобщать и систематизировать, доказывать и опровергать, определять и объяснять понятия, ставить и разрешать проблемы.

Овладение этими методами и означает умение мыслить.

✓ Развитие сенсорной сферы. Здесь речь идет о развитии глазомера, ориентировки в пространстве и во времени, точности и тонкости различения цвета, света и тени, формы, звуков, оттенков речи.

✓ Развитие двигательной сферы. Оно предусматривает: овладение моторикой мелких мышц, умением управлять своими двигательными действиями, развивать двигательную сноровку, соразмеримость движения и т.п.

Воспитывающий аспект триединой цели урока.

По-настоящему, развивающее обучение не может не быть воспитывающим, «учить и воспитывать - как «молния» на куртке: обе стороны затягиваются одновременно и накрепко неторопливым движением замка - творческой мысли. Вот эта соединяющая мысль и есть главное в уроке», - писал в «Учительской газете» (10.02.81) учитель литературы 516-й школы г. Ленинграда Е. Ильин

Урок обладает возможностями влиять на становление очень многих качеств личности учащихся. Воспитывающий аспект должен предусматривать использование содержания учебного материала, методов обучения, форм организации познавательной деятельности в их взаимодействии для осуществления формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических, патриотических, экологических и других качеств личности школьника. Он должен быть

направлен на воспитание правильного отношения к общечеловеческим ценностям, высокого чувства гражданского долга.

«Воспитывающее обучение - это такое обучение, в процессе которого организуется целенаправленное формирование запланированных педагогом отношений учащихся к различным явлениям окружающей жизни, с которыми ученик сталкивается на уроке. Круг этих отношений достаточно широк. Поэтому воспитательная цель урока будет охватывать одновременно целый ряд отношений. Но эти отношения достаточно подвижны: из урока в урок, имея в виду одну воспитательную цель, педагог ставит различные воспитательные задачи. А так как становление отношения не происходит в один момент, на одном уроке, и для его формирования необходимо время, то внимание педагога к воспитательной цели и ее задачам должно быть неугасающим и постоянным.

С какими же нравственными объектами вступает ученик во взаимодействие на уроке?

Прежде всего - это «другие люди». Все нравственные качества, отражающие отношение к другому человеку, должны целенаправленно формироваться и развиваться учителем на уроке независимо от его предметной принадлежности. Отношение к «другим людям» проявляется через гуманность, товарищество, доброту, деликатность, вежливость, скромность, дисциплинированность, ответственность, честность, интегральным по отношению ко всем остальным качествам является гуманность. Формирование гуманных отношений на уроке - непреходящая задача учителя.

Вторым нравственным объектом, отношение к которому постоянно проявляет ученик, является он сам, его «Я». Отношение к самому себе проявляется в таких качествах, как гордость и скромность, требовательность к себе, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, аккуратность, добросовестность, ответственность и честность

Третий объект - общество и коллектив. Отношение ученика к ним проявляется в таких качествах, как чувство долга, ответственность, трудолюбие, добросовестность, честность, озабоченность неудачами товарищей, радость сопереживания их успехам - все это проявляет отношения школьников к коллективу, к классу. Бережное отношение к имуществу школы и учебным пособиям, максимальная работоспособность на уроке - в этом ученик проявляет себя как член общества.

Важнейшей нравственной категорией, отношение к которой необходимо формировать и все время развивать и которая постоянно присутствует на уроке, является труд.

Отношение ученика к труду характеризуется такими качествами: ответственное выполнение домашних заданий, подготовка своего рабочего места,

дисциплинированность и собранность, честность и усердие. Все это подвластно влиянию учителя на уроке.

Требования к уроку

Дидактические требования к современному уроку:

- ✓ четкое формулирование образовательных задач в целом и их составных элементов, их связь с развивающими и воспитательными задачами. Определение места в общей системе уроков;
- ✓ определение оптимального содержания урока в соответствии с требованием учебной программы и целями урока, учетом уровня подготовки и подготовленности учащихся;
- ✓ прогнозирование уровня усвоения учащимися научных знаний, сформированности умений и навыков как на уроке, так и на отдельных его этапах;
- ✓ выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля, оптимального их воздействия на каждом этапе урока, выбор, обеспечивающий познавательную активность, сочетание различных форм коллективной и индивидуальной работы на уроке и максимальную самостоятельность в учении учащихся;
- ✓ реализация на уроке всех дидактических принципов;
- ✓ создание условий успешного учения учащихся.

Психологические требования к уроку:

Психологическая цель урока:

- ✓ проектирование развития учащихся в пределах изучения конкретного учебного предмета и конкретного урока;
- ✓ учет в целевой установке урока психологической задачи изучения темы и результатов, достигнутых в предшествующей работе;
- ✓ предусмотрение отдельных средств психолого-педагогического воздействия методических приемов, обеспечивающих развитие учащихся.

Стиль урока:

- ✓ определение содержания и структуры урока в соответствии с принципами развивающего обучения:
- ✓ соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление;
- ✓ определение объема воспроизводящей и творческой деятельности учащихся;
- ✓ планирование усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, из учебника, пособия и т.п.) и в процессе самостоятельного поиска;
- ✓ выполнение учителем и учащимися проблемно-эвристического обучения (кто ставит проблему, формулирует ее, кто решает);
- ✓ учет контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемые учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанали-

за учащихся;

✓ соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевые усилия к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации и т.п.).

Особенности самоорганизации учителя:

✓ подготовленность к уроку и главное - осознание психологической цели, внутренняя готовность к ее осуществлению;

✓ рабочее самочувствие в начале урока и в его ходе (собранность, сосредоточенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, педагогическая находчивость и др.);

✓ педагогический такт (случаи проявления);

✓ психологический климат на уроке (поддержание атмосферы радостного, искреннего общения, деловой контакт и др.).

Организация познавательной деятельности учащихся:

Определение мер для обеспечения условий продуктивной работы мышления и воображения учащихся:

✓ планирование путей восприятия учениками изучаемых объектов и явлений, их осмысления;

✓ использование установок в форме убеждения, внушения;

✓ планирование условий устойчивого внимания и сосредоточенности учащихся;

✓ использование различных форм работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний и умений, необходимых для восприятия новых (беседа, индивидуальный опрос, упражнения по повторению);

✓ организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений;

✓ определение уровня сформированности знаний и умений у учащихся (на уровне конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», формулирования выводов);

✓ опора на психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов в организации мыслительной деятельности и воображении учащихся;

✓ планирование приемов и форм работы, обеспечивающих активность и самостоятельность мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и излишними данными, организация поисковой и исследовательской работы учащихся на уроке, создание преодолимых

интеллектуальных затруднений в ходе самостоятельных работ, усложнение заданий с целью развития познавательной самостоятельности учащихся);

✓ руководство повышением уровня понимания (от описательного, сравнительного, объяснительного к обобщающему, оценочному, проблемному) и формированием умений рассуждать и умозаключать;

✓ использование различных видов творческих работ учащихся (объяснение цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы);

Закрепление результатов работы:

формирование навыков путем упражнений;

обучение переносу ранее усвоенных умений и навыков на новые условия работы, предупреждение механического переноса.

Организованность учащихся:

отношение учащихся к учению, их самоорганизации и уровень умственного развития;

возможные группы учащихся по уровню обучаемости, учет этих обстоятельств при определении сочетания индивидуальной, групповой и фронтальной форм работы учащихся на уроке.

Учет возрастных особенностей учащихся:

планирование урока в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся;

проведение урока с учетом сильных и слабых учеников;

дифференцированный подход к сильным и слабым ученикам.

Гигиенические требования к уроку:

✓ температурный режим;

✓ физико-химические свойства воздуха (необходимость проветривания);

✓ освещение;

✓ предупреждение утомления и переутомления;

✓ чередование видов деятельности (смена слушания выполнением вычислительных, графических и практических работ);

✓ своевременное и качественное проведение физкультминуток;

✓ соблюдение правильной рабочей позы учащегося;

✓ соответствие классной мебели росту школьника.

Требования к технике проведения урока:

✓ урок должен быть эмоциональным, вызвать интерес к учению и воспитывать потребность в знаниях;

✓ темп и ритм урока должны быть оптимальными, действия учителя и учащихся завершенными;

✓ необходим полный контакт во взаимодействии учителя и учащихся на

уроке должны соблюдаться педагогический такт и педагогический оптимизм;

✓ доминировать должна атмосфера доброжелательности и активного творческого труда;

✓ по возможности следует менять виды деятельности учащихся, оптимально сочетать различные методы и приемы обучения;

✓ обеспечить соблюдение единого орфографического режима школы;

✓ учитель должен обеспечить активное учение каждого школьника.

Технологические требования к уроку

Отчетливая целенаправленность урока, что будет сделано для общего умственного развития: какие будут восполнены пробелы; что будет просто восстановлено; что потребует основательного закрепления; какие частные цели поставлены (для слабоуспевающих и сильных учащихся).

Достаточно организованное и материальное обеспечение: к началу урока учащиеся должны быть на своих местах и готовы к уроку; кабинет в полном порядке; учебные материалы и технические средства подготовлены; классный журнал, классная доска, мел, интерактивная доска - наготове;

Оптимальный психологический режим урока. (Создание такой психологической атмосферы, при которой лучше всего протекает учебная работа: хорошее рабочее настроение учителя, его доброжелательное отношение и т.д.)

Оптимальный темп работы на уроке (коллективная работа со всем классом, самостоятельная работа по индивидуальным заданиям, где ученик работает со свойственным ему оптимальным темпом).

Систематическая последовательность и преемственность учебных операций.

Завершенность операций (Отработав часть учебного материала, завершай его соответствующим обобщением, выводом.)

Экономия времени на уроке (предельная плотность, насыщенность полезной работы).

Непрерывный контроль и самоконтроль: наблюдение за работой уч-ся и на этой основе самоконтроль, т.е. оценка собственной работы учителя; развивать навыки самоконтроля у уч-ся: как получается и почему не получается.

Восстановление делового равновесия при его нарушении (переключение внимания отвлекшихся ребят, поднять их настроение, вызвать деловой азарт, снять утомление, разрешить возникшие проблемы).

Закрепление и отработка знаний и умений. (Каждый урок прибавляет старым знаниям).

Непрерывное совершенствование учебного процесса. (Пусть каждый последующий урок будет хоть чем-то лучше предыдущего, обобщает свой опыт).

Требования к современному уроку в условиях введения ФГОС

Чем отличается идеология, структура, требования, содержание ФГОС от стандартов 2004 года, каким будет портрет выпускника начальной школы? Большие надежды на кардинальные изменения в образовательном процессе возлагаются на стандарты второго поколения (ФГОС), где на смену ведущего лозунга прошлых лет «Образование для жизни» пришёл лозунг «Образование на протяжении всей жизни».

Принципиальным отличием современного подхода является ориентация стандартов на результаты освоения основных образовательных программ. Под результатами понимается не только предметные знания, но и умение применять эти знания в практической деятельности. Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут:

- анализировать свои действия;
- самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия;
- отличаться мобильностью;
- быть способным к сотрудничеству;
- обладать чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание.

В чем же новизна современного урока в условиях введения стандарта второго поколения?

Чаще организуются индивидуальные и групповые формы работы на уроке. Постепенно преодолевается авторитарный стиль общения между учителем и учеником.

Какие требования предъявляются к современному уроку:

- хорошо организованный урок в хорошо оборудованном кабинете должен иметь хорошее начало и хорошее окончание;
- учитель должен спланировать свою деятельность и деятельность учащихся, четко сформулировать тему, цель, задачи урока;
- урок должен быть проблемным и развивающим: учитель сам нацеливается на сотрудничество с учениками и умеет направлять учеников на сотрудничество с учителем и одноклассниками;
- учитель организует проблемные и поисковые ситуации, активизирует деятельность учащихся;
- вывод делают сами учащиеся;
- минимум репродукции и максимум творчества и сотворчества;
- времясбережение и здоровьесбережение;
- в центре внимания урока - дети;
- учет уровня и возможностей учащихся, в котором учтены такие аспекты, как профиль класса, стремление учащихся, настроение детей;

- умение демонстрировать методическое искусство учителя;
- планирование обратной связи;
- урок должен быть добрым.

При посещении урока необходимо обратить внимание на принципы педагогической техники:

- свобода выбора (в любом обучающем или управляющем действии ученику предоставляется право выбора);
- открытости (не только давать знания, но и показывать их границы, сталкивать ученика с проблемами, решения которых лежат за пределами изучаемого курса);
- деятельности (освоение учениками знаний, умений, навыков преимущественно в форме деятельности, ученик должен уметь использовать свои знания);
- идеальности (высокого КПД) (максимально использовать возможности, знания, интересы самих учащихся);
- обратной связи (регулярно контролировать процесс обучения с помощью развитой системы приемов обратной связи).

В соответствии с новыми стандартами, нужно усилить мотивацию ребенка к познанию окружающего мира, продемонстрировать ему, что школьные занятия – это не получение отвлеченных от жизни знаний, а наоборот – необходимая подготовка к жизни, её узнавание, поиск полезной информации и навыки ее применения в реальной жизни.

Если говорить о конкретных методиках, обучающих универсальным учебным действиям, они могут включать в себя и экскурсии, и поиск дополнительного материала на заданную тему, и обмен мнениями, и выявление спорных вопросов, и построение системы доказательств, и выступление перед аудиторией, и обсуждение в группах, и многое другое.

Упор должен делаться на взаимодействие учащихся и учителя, а также взаимодействие самих учеников. Ученик должен стать живым участником образовательного процесса. На сегодняшний день некоторые дети так и остаются незамеченными в течение урока. Хорошо, если они действительно что-то услышали и поняли во время занятия. А если нет?

Групповая форма работы имеет множество плюсов: ребенок за урок может побывать в роли руководителя или консультанта группы. Меняющийся состав групп обеспечит гораздо более тесное общение одноклассников. Мало того, практика показывает, что дети в общении раскрепощаются, ведь не каждый ребенок может легко встать перед всем классом и отвечать учителю. «Высший пилотаж» в проведении урока и идеальное воплощение новых стандартов на практике – это урок, на котором учитель, лишь направляя детей, дает рекомен-

дации в течение урока. Поэтому дети ощущают, что ведут урок сами.

При посещении уроков необходимо акцентировать внимание на дидактические требования к современному уроку - четкое формулирование образовательных задач в целом и его составных элементов, их связь с развивающими и воспитательными задачами, с учетом:

- ✓ требований к результатам освоения основной образовательной программы;

- ✓ требований к структуре основной образовательной программы начального общего образования;

- ✓ требований к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Основные типы уроков остаются прежними, но в них внесены изменения:

1. Урок изучения нового.

Это: традиционный (комбинированный), лекция, экскурсия, исследовательская работа, учебный и трудовой практикум. Имеет целью изучение и первичное закрепление новых знаний.

2. Урок закрепления знаний.

Это: практикум, экскурсия, лабораторная работа, собеседование, консультация. Имеет целью выработку умений по применению знаний.

3. Урок комплексного применения знаний.

Это: практикум, лабораторная работа, семинар и т.д. Имеет целью выработку умений самостоятельно применять знания в комплексе, в новых условиях.

4. Урок обобщения и систематизации знаний.

Это: семинар, конференция, круглый стол и т.д. Имеет целью обобщение единичных знаний в систему.

5. Урок контроля, оценки и коррекции знаний.

Это контрольная работа, зачет, коллоквиум, смотр знаний и т.д. Имеет целью определить уровень овладения знаниями, умениями и навыками.

При реализации ФГОС учителю важно понять, какие принципиально новые дидактические подходы к уроку регламентируют нормативные документы. Если сравнивать цели и задачи с прежними стандартами, их формулировка изменилась мало. Произошло смещение акцентов на результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Они представлены в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Можно, конечно, провести параллели с обучающими, развивающими и воспитывающими целями урока, но они рассматривают результат урока в разных плоскостях. Вся учебная деятельность должна строиться на основе деятельностного подхода, цель которого заключается в развитии личности учащегося

на основе освоения универсальных способов деятельности. Ребенок не может развиваться при пассивном восприятии учебного материала. Именно собственное действие может стать основой формирования в будущем его самостоятельности. Значит, образовательная задача состоит в организации условий, провоцирующих детское действие. В качестве примера можно привести задания традиционных учебников и учебников по ФГОС.

ФГОС вводит новое понятие – учебная ситуация, под которым подразумевается такая особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его, например, переформулируют, или предлагают свое описание и т.д., частично – запоминают. В связи с новыми требованиями перед учителем ставится задача научиться создавать учебные ситуации как особые структурные единицы учебной деятельности, а также уметь переводить учебные задачи в учебную ситуацию.

Создание учебной ситуации должно строиться с учетом:

- возраста ребенка;
- специфики учебного предмета;
- меры сформированности УУД учащихся.

Для создания учебной ситуации могут использоваться приемы:

- предъявить противоречивые факты, теории;
- обнажить житейское представление и предъявить научный факт;
- использовать приемы «яркое пятно», «актуальность».

Учебной ситуацией может стать задание составить таблицу, график или диаграмму по содержанию прочитанного текста, алгоритм по определенному правилу или выполнение задания: объяснить содержание прочитанного текста ученику младшего класса или практическая работа и т.д.

При этом изучаемый учебный материал выступает как материал для создания учебной ситуации, в которой ребенок совершает некоторые действия (работает со справочной литературой, анализирует текст, находит орфограммы, группируя их или выделяя среди них группы). Осваивает характерные для предмета способы действия, т.е. приобретает наряду с предметными познавательными и коммуникативными компетенции.

Структура современных уроков, должна быть динамичной, с использованием набора разнообразных операций, объединенных в целесообразную деятельность. Очень важно, чтобы учитель поддерживал инициативу ученика в нужном направлении, и обеспечивал приоритет его деятельности по отношению к своей собственной.

Продуктивные задания – главное средство достижения результата образования:

• проблемы, с которыми столкнулись учителя начальных классов: неумение детей самостоятельно решать поставленные перед ними задачи, отсутствие творческого потенциала, трудности в общении, заставили новый ФГОС существенно изменить портрет выпускника начальной школы.

• если ученик будет обладать качествами, заложенными в ФГОС, то он, перейдя в среднее звено, сам сможет стать «архитектором и строителем» образовательного процесса, самостоятельно анализировать свою деятельность и вносить в нее коррективы.

• таким образом, ФГОС вносят существенные изменения в цели, содержание и организацию учебно-воспитательного процесса, которые влекут за собой необходимость перестройки всей образовательной деятельности в начальной школе и в первую очередь учителя, обеспечивающего ее.

Учитель, его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм, его желание раскрыть способности каждого ребенка – вот это всё и есть главный ресурс, без которого новые требования ФГОС к организации учебно-воспитательного процесса в школе не могут существовать.

Много зависит от желания и характера учителя и от уровня его профессиональной подготовки. Если человек сам по себе открыт для нового и не боится перемен, начать делать первые уверенные шаги в новых условиях он сможет в более сжатые сроки. Учителя смогут реализовать новый стандарт без проблем, в основном за счет своего умения быстро перестраиваться.

Типология уроков

Типология уроков – важная дидактическая проблема. Она должна способствовать приведению данных об уроке в порядок, систему для широкого круга целей, так как представляет основу для сравнительного анализа уроков, для суждения о сходном и различном в уроках. Отсутствие точной и обоснованной типологии уроков препятствует повышению эффективности практической деятельности.

Тип урока отражает особенности построения ведущей методической задачи.

Тип урока	Целевое назначение	Результативность обучения
Урок первичного предъявления новых знаний	Первичное усвоение новых предметных и метапредметных знаний	Воспроизведение своими словами правил, понятий, алгоритмов, выполнение действий по образцу, алгоритму
Урок формирования	Применение усваиваемых	Правильное воспроизведе-

ния первоначальных предметных навыков, овладения предметными умениями	мых предметных знаний или способов учебных действий в условиях решения учебных задач (заданий)	ние образцов выполнения заданий, безошибочное применение алгоритмов и правил при решении учебных задач
Урок применения метапредметных и предметных знаний	Применение универсальных учебных действий в условиях решения учебных задач повышенной сложности	Самостоятельное решение задач (выполнение упражнений) повышенной сложности отдельными учениками или коллективом класса
Урок обобщения и систематизации предметных знаний	Систематизация предметных знаний, универсальных учебных действий (решение предметных задач)	Умение сформулировать обобщенный вывод, уровень сформированности УУД
Урок повторения предметных знаний	Закрепление предметных знаний, формирование УУД	Безошибочное выполнение упражнений, решение задач отдельными учениками, коллективом класса; безошибочные устные ответы; умение находить и исправлять ошибки, оказывать взаимопомощь
Контрольный урок	Проверка предметных знаний, умений решать практические задачи	Результаты контрольной или самостоятельной работы
Коррекционный урок	Индивидуальная работа над допущенными ошибками	Самостоятельное нахождение и исправление ошибок
Интегрированный урок	Интеграция знаний об определенном объекте изучения, получаемого средствами разных	Углубление знаний материала урока за счёт реализации межпредметных знаний
Комбинированный урок	Решение задач, которые невозможно выполнить в рамках одного урока	Запланированный результат
Нетрадиционные уроки (учебная	Практическая направленность изучения теоре-	Применение УУД при изучении явлений окружающе-

экскурсия, учебный поход, лабораторный практикум, урок в библиотеке, музее, компьютерном классе, предметном кабинете)	тических положений	го мира в реальных жизненных ситуациях; творческое оформление отчетов; умение использовать лабораторное оборудование; умение пользоваться дополнительными информационными источниками
Урок решения практических, проектных задач	Практическая направленность изучения теоретических положений	Использование средств учебного курса в целях изучения окружающего мира

Примерная структура каждого типа урока по ФГОС

1. Структура урока усвоения новых знаний:

- 1) Организационный этап.
- 2) Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.
- 3) Актуализация знаний.
- 4) Первичное усвоение новых знаний.
- 5) Первичная проверка понимания
- 6) Первичное закрепление.
- 7) Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению
- 8) Рефлексия (подведение итогов занятия)

2. Структура урока комплексного применения знаний и умений (урок закрепления).

- 1) Организационный этап.
- 2) Проверка домашнего задания, воспроизведение и коррекция опорных знаний учащихся. Актуализация знаний.
- 3) Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.
- 4) Первичное закрепление в знакомой ситуации (типовые) в изменённой ситуации (конструктивные).
- 5) Творческое применение и добывание знаний в новой ситуации (проблемные задания).
- 6) Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.
- 7) Рефлексия (подведение итогов занятия).

3. Структура урока актуализации знаний и умений (урок повторения)

- 1) Организационный этап.

2) Проверка домашнего задания, воспроизведение и коррекция знаний, навыков и умений учащихся, необходимых для творческого решения поставленных задач.

3) Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

4) Актуализация знаний : с целью подготовки к контрольному уроку; с целью подготовки к изучению новой темы.

5) Применение знаний и умений в новой ситуации

6) Обобщение и систематизация знаний

7) Контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция.

8) Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению

9) Рефлексия (подведение итогов занятия)

4. Структура урока систематизации и обобщения знаний и умений

1) Организационный этап.

2) Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

3) Актуализация знаний.

4) Обобщение и систематизация знаний

Подготовка учащихся к обобщенной деятельности

Воспроизведение на новом уровне (переформулированные вопросы).

5) Применение знаний и умений в новой ситуации

6) Контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция.

7) Рефлексия (подведение итогов занятия)

Анализ и содержание итогов работы, формирование выводов по изученному материалу

5. Структура урока контроля знаний и умений

1) Организационный этап.

2) Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

3) Выявление знаний, умений и навыков, проверка уровня сформированности у учащихся общеучебных умений. (Задания по объему или степени трудности должны соответствовать программе и быть посильными для каждого ученика).

Уроки контроля могут быть уроками письменного контроля, уроками сочетания устного и письменного контроля. В зависимости от вида контроля формируется его окончательная структура.

4) Рефлексия (подведение итогов занятия).

6. Структура урока коррекции знаний, умений и навыков.

1) Организационный этап.

2) Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

3) Итоги диагностики (контроля) знаний, умений и навыков. Определение типичных ошибок и пробелов в знаниях и умениях, путей их устранения и совершенствования знаний и умений.

В зависимости от результатов диагностики учитель планирует коллективные, групповые и индивидуальные способы обучения.

4) Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению

5) Рефлексия (подведение итогов занятия)

7. Структура комбинированного урока.

1) Организационный этап.

2) Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

3) Актуализация знаний.

4) Первичное усвоение новых знаний.

5) Первичная проверка понимания

6) Первичное закрепление

7) Контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция.

8) Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению

9) Рефлексия (подведение итогов занятия)

На заметку

Способность учащихся к усвоению в течение урока не равномерна: 1-4 мин. – 60 % информации, 5 - 23 мин. – 80 % информации, 24 -34 мин. – 50 % информации, 35 -45 мин. – 6 % информации.

Как же построить урок, чтобы реализовать требования Стандартов второго поколения?

Для построения урока в рамках ФГОС НОО важно понять, какими должны быть критерии результативности урока.

1. Цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику.

2. Учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.)

3. Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе.

4. Учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы.

5. Учитель эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески.

6. На уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся).

7. Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы.

8. Учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи.

9. Учитель специально планирует коммуникативные задачи урока.

10. Учитель принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения.

11. Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

12. На уроке осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.)

Тема 2.1 Особенности воспитательного потенциала урока в начальной школе.

Виды обучения, их характеристика. Понятие «концепция обучения». Различные подходы к пониманию сущности обучения в зависимости от доминирующей функции.

Концепция учебной деятельности

Концепция обучения – это совокупность обобщенных положений, системы взглядов, направленных на понимание сущности, содержания, методики и организации учебно-воспитательного процесса и особенностей деятельности обучающихся и обучающихся в ходе его осуществления.

Процесс обучения подрастающего поколения был извечным и животрепещущим во все времена, поэтому, ответив на вопрос «чему учить?», тут же следует искать ответ на вопрос «как учить?», чтобы добиться желаемого результата максимально эффективным способом. На сегодня в решении этой проблемы накоплен достаточно большой опыт, хотя ни одна из концепций не является абсолютно завершённой и «безгрешной».

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В разработку данной концепции внесли свой вклад Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина и ряд других специалистов. Они установили, что знания, умения и навыки не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности.

Данная теория предполагает такое построение учебной деятельности, при котором на основе внешних предметных действий, организованных по определенным правилам, формируются знания, умения, навыки.

Теория формирования у детей системы научных понятий В.В. Давыдова. В основе данной теории лежит представление том, что школьники младших классов вполне способны усваивать абстрактные научные понятия, а значит, обучение может строиться не на принципе от частного к общему, а на принципе от общего к частному.

Концепция проблемного обучения представляет собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих творческое участие обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирования творческого мышления и познавательных интересов личности. Центральные понятия этой теории: «проблема», «проблемная ситуация» и «проблемная задача».

В 1960-е гг. активно развивалась **концепция программированного обучения.** Сущность ее заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление обучаемым. Причем переход к изучению последующих «доз» материала осуществляется только после освоения предыдущих. В настоящее время в русле теории программированного обучения идет активная разработка компьютерных технологий.

Учебная деятельность, как и всякая иная, побуждается иерархией мотивов, в которой могут доминировать либо внутренние мотивы, обусловленные содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо внешние, связанные с потребностью ученика занять определенное место в системе общественных отношений (успешно окончить школу, заслужить положительное отношение окружающих к себе, получить какую-либо награду). С возрастом происходят развитие и взаимодействие имеющихся у учащегося потребностей и мотивов, что ведет к изменениям в их иерархии. Становление учебной мотивации есть не просто усиление положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за этим явлением усложнение структуры мотивационной сферы: появление новых, более зрелых, побуждений, возникновение иных, иногда противоречивых, отношений между ними. Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы личности.

Виды обучения

Дидактические системы не уходят в прошлое бесследно. Они трансформируются в новые, созвучные требованиям времени, еще долго сохраняя корневые признаки. Так, дидактика Гербарта, ставшая впоследствии традиционной, впитала в себя элементы дидактики Коменского и более ранних догматической и схоластической систем. Дидактика Дьюи не смогла бы утвердиться без опоры на традиционную, так же как и программированное или нынешнее компьютерное обучение не может обойтись без основы, заложенной предше-

ствующими системами. Преемственность дидактических систем – общая закономерность развития теории и практики обучения.

Каждая дидактическая система вызывает к жизни определенный вид (тип) обучения со своими особенностями и соответствующей технологией. Вид (тип) обучения – это общий способ организации учебно-воспитательного процесса. Определение вида обучения осуществляется на основе анализа главных его структурных компонентов: 1) характера деятельности учителя; 2) особенностей обучения учеников; 3) специфики применения знаний на практике и др. По этому критерию выделяется несколько типов обучения:

- догматическое,
- объяснительно-иллюстративное,
- проблемное,
- программированное,
- компьютерное.

В одно и то же время практически применяются несколько различных видов обучения. Педагоги не отказываются от всего полезного, что было достигнуто на предыдущих ступенях развития теории и практики обучения, переносят из старого лучшее в новые. И в догматическом, и в схоластическом обучении были положительные стороны, которые следует сохранить в нынешней школе.

Догматическое обучение, существовавшее в Европе много веков, предполагает изучение явлений действительности, связей между ними как определенных неизменных положений (догм). Учитель излагал ученикам определенную сумму знаний в готовом виде, а ученики должны были запоминать и воспроизводить. Этот тип обучения наиболее способствует развитию механической памяти, но не создает условий для интеллектуального роста личности. Вполне естественно, что со временем школа отошла от догматического обучения, но некоторые его элементы сохраняются и поныне.

Наиболее интенсивно в современной школе используются три относительно обособленных и отличающихся рядом признаков вида обучения: объяснительно-иллюстративное, называемое также традиционным или сообщающим; проблемное; программированное и развившееся на его основе компьютерное обучение.

Сравним преимущества и недостатки современных видов обучения по ряду важных критериев.

Объяснительно-иллюстративное обучение, главные методы которого – слушание и запоминание, является ведущим видом деятельности учеников, а безошибочное воспроизведение изученного – главным требованием и критерием ее эффективности. Это древний вид обучения, не утративший значения и в современной школе благодаря тому, что в него органически вписываются но-

вые способы изложения знаний и новые виды наглядности. Объяснительно-иллюстративное обучение имеет ряд преимуществ: экономит время, сберегает силы учителей и учеников, облегчает последним понимание сложных знаний, обеспечивает достаточно эффективное управление процессом. Но наряду с этим оно имеет ряд недостатков: преподнесение «готовых» знаний, освобождение учеников от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить, ограничение возможностей для индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Проблемное обучение отличается организацией добывания знаний учениками в процессе самостоятельного решения ими учебных проблем. При этом существенно возрастают показатели их творческого мышления и познавательной активности. Технология проблемного обучения включает выполнение ряда обязательных этапов. Важным этапом его является создание проблемной ситуации – мыслительного затруднения, которое переживают ученики, связанного с интеллектуальной напряженностью, потребностью в решении возникшего противоречия с тем запасом знаний, который есть у ребенка.

Учебная проблема, которая вводится в этой ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учеников. Ее введением и осознанием завершается первый этап. На втором этапе ученик оперирует своими знаниями по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для его решения, и активно включается в добывание недостающих знаний. Это уже третий этап работы, который завершается «озарением»: «Я знаю, как это сделать!» Далее следует решение проблемы, проверка полученных результатов, сопоставление их с гипотезой, систематизация и обобщение добытых знаний.

Проблемные вопросы и задания нужно поставить так, чтобы они:

- содержали посильное для учеников и доступное для них мыслительное затруднение;
- учитывали имеющийся у них запас знаний, умений, а также их интеллектуальные возможности;
- вызывали удивление детей при сопоставлении известного с неизвестным, желание преодолеть это затруднение;
- подталкивали их к выдвижению гипотез о том, как разрешить возникшее затруднение;
- отражали материал не только одного учебного предмета.

Проблемное обучение реализуется с помощью проблемного изложения знаний, частично поискового (эвристического), поискового и исследовательского методов. В начальной школе чаще используются элементы ПБО, которые вплетаются в уроки в виде проблемных вопросов и проблемного изложения знаний. Учителя будут активизировать работу в этом направлении, потому что

младший школьный возраст сензитивный, т.е. наиболее благоприятный для решения проблем. Работа в этом направлении будет более успешной, если:

- учителя будут хорошо подготовлены к реализации ПБО;
- ученики будут поставлены перед необходимостью решения хотя бы элементов проблемных вопросов и заданий;
- будут созданы необходимые условия для введения и успешного разрешения учебных проблем.

Преимущества проблемного обучения хорошо известны: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения. К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью учеников, большие затраты времени на достижение запроектированных целей. Поэтому проблемное обучение в начальной школе следует применять с умеренностью и осторожностью. Распространенный здесь недостаток – выделение неопытными учителями проблем там, где их нет даже для школьников. Возникает «игра в проблемность» вместо действительного обнажения и разрешения проблем.

Программированное обучение. Название происходит от термина «программа», что обозначает систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату. Основная цель ПО – улучшение управления учебным процессом. Программированное обучение направляет свои усилия на создание такой технологии учебного процесса, которая позволяет контролировать каждый шаг продвижения ученика по пути познания и благодаря этому оказывать ему своевременную помощь. Если это удастся сделать, ученики избавляются от ряда затруднений, потери интереса и других негативных последствий, сопровождающих плохо управляемый процесс.

Особенности программированного обучения заключаются в том, что:

- учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т.д.);
- при правильном выполнении контрольных заданий ученик получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения;
- при неправильном ответе ученик получает помощь и дополнительные разъяснения;
- каждый ученик работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;
- результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они

становятся известными как самим ученикам (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);

- педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;
- в учебном процессе широкое применение находят специфические средства программированного обучения (учебные пособия, компьютерные тренажеры, контролирующие устройства).

Программированное обучение может быть реализовано машинным и безмашинным способами. Современные компьютеры, работающие по специально составленным обучающим программам, быстро устанавливают уровень обученности и возможности работающих с ними учеников, могут «приспосабливаться» к ним. Такие самоприспосабливающиеся программы называются адаптивными. В безмашинном варианте программированного обучения функции управления познавательной деятельностью ученика осуществляет программированный учебник или специально составленные программированные материалы, пособия.

Учителя начальной школы чаще используют элементы программированного обучения в виде специально составленных карточек-заданий, где наподобие алгоритма расписана система действий ученика. Для проверки выполнения заданий используются программированные карточки-трафареты.

Компьютерное обучение. Бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ) вывел педагогов на новую технологию компьютерного (компьютеризованного) обучения, которая играет все более заметную роль в преобразовании учебно-воспитательного процесса. Развиваются и внедряются новые информационные технологии начального образования.

Компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач – предъявления (выдачи) информации, управления ходом обучения, контроля и коррекции результатов, выполнения тренировочных упражнений, накопления данных о развитии учебного процесса и т.д.

В начальном обучении сфера применения новых информационных технологий постоянно расширяется. Подрастающие поколения граждан страны уже знакомы со сложной информационной техникой, умеют с ней обращаться, извлекать нужную информацию. И тут противоречие: дома телевизор, компьютер, Интернет, а в школе – трудные и скучные занятия. Попытки разрешить это противоречие с помощью игр и увеселений приводят пока только к снижению обучаемости. Предложение переводить школьное обучение на интерактивные мультимедийные технологии вряд ли приемлемо: учиться с экрана компьютера

дети не могут. Приходится учителям решать многие непростые проблемы и прежде всего – как вызвать интерес к неяркому, порой монотонному, но необходимому познавательному труду.

Учителя начальной школы внедряют в учебный процесс новые информационные технологии и максимально используют их возможности для решения задач обучения и воспитания. С этой целью весьма желательно и даже необходимо:

- иметь классный компьютер с полным набором программ, периферийных устройств и проекционной техники;
- уметь пользоваться информационными средствами связи и техникой;
- хорошо понимать, для эффективного решения каких задач следует воспользоваться преимуществами программированного и компьютерного обучения;
- предусмотреть в планах осуществления учебно-воспитательного процесса, на каких этапах, для решения каких задач будут использованы те или иные информационные средства;
- использовать классный компьютер для ведения классной документации, диагностики, проектирования, прогнозирования и планирования учебно-воспитательного процесса;
- постоянно применять классный компьютер для тестирования достижений учеников;
- использовать новые информационные технологии и Интернет для организации интересных детям посещений библиотек, выставок, встреч, поиска новой литературы и т.д.;
- развивать с помощью новых информационных технологий интерес школьников к самостоятельной учебной работе, учить их решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить.

Новые информационные технологии применяются, чтобы ученикам облегчить понимание и усвоение сложных наук, повысить их интерес к учению, а учителю – высвободить время, повысить эффективность своего труда.

Тема 2.1 Особенности воспитательного потенциала урока в начальной школе.

Функции процесса обучения, их взаимосвязь.

✓ Прочитайте и подумайте, по каким признакам можно определить реализацию каждой функции на конкретном уроке.

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания образования и направленность педагогического процесса на всестороннее творческое саморазвитие личности школьника обуславливают функции обучения:

образовательную, воспитывающую и развивающую. При этом образовательная функция связана с расширением объема, развивающая - со структурным усложнением, а воспитывающая - с формированием отношений (В.В.Краевский).

Образовательная функция. Основной смысл образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков с целью их использования на практике.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Это требует такой организации процесса обучения, чтобы из содержания учебного предмета, отражающего соответствующую область научного знания, не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и существенных причинно-следственных связей, чтобы в общей системе знаний не образовывались незаполненные пустоты. Знания должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание вытекало из ранее усвоенного и пролагало бы путь к освоению последующего.

Конечным результатом реализации образовательной функции является действенность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими, в способности мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков.

Умение как умелое действие направляется четко осознаваемой целью, а в основе навыка, т. е. автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, организацией самостоятельной работы, конспектирования и др.

Воспитывающая функция. Воспитывающий характер обучения — отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и в любых условиях. Воспитывающая функция органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществля-

ется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. В современных условиях она предполагает формирование научного мировоззрения, материалистического понимания законов природы, общества и мышления; формирование отношений воспитанников к науке (учению), природе, искусству, труду, обществу, коллективу, самому себе и другим, в конечном итоге выражающихся во взглядах, идеалах, убеждениях; воспитание моральных качеств личности, волевых черт характера и соответствующих социально приемлемых форм поведения.

Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

Развивающая функция. Так же как воспитывающая функция, развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы этого социального процесса. Правильно поставленное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в понятии развивающего обучения.

В контексте традиционных подходов к организации обучения осуществление развивающей функции, как правило, сводится к развитию речи и мышления, поскольку именно развитие вербальных процессов нагляднее других выражает общее развитие ученика. Однако это сужающее развивающую функцию понимание направленности обучения упускает из виду, что и речь, и связанное с нею мышление эффективнее развиваются при соответствующем развитии сенсорной, эмоционально-волевой, двигательной и мотивационно-потребностной сфер личности. Таким образом, развивающий характер обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психической системы.

Начиная с 1960-х гг. в педагогической науке разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения. Л. В. Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение

удельного веса теоретического материала; обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности; обеспечение осознания учащимися процесса учения. А.М.Матюшкин, М. И. Махмутов и другие разрабатывали основы проблемного обучения. И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин предложили систему развивающих методов обучения; В. В.Давыдов и Д. Б. Эльконин разработали концепцию содержательного обобщения в обучении, И.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и другие обосновали теорию поэтапного формирования умственных действий. Объединяющей идеей ведущихся научных поисков и педагогической практики развивающего обучения является мысль о необходимости существенного расширения сферы развивающего влияния обучения. Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности — это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитывающей функций.

Тема 2.1 Особенности воспитательного потенциала урока в начальной школе.

Понятие о формах организации учебного процесса. Из истории возникновения и развития форм обучения. Характеристика классно-урочной системы, ее недостатки и достоинства.

Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с. /с. 133-135/

Исторически наиболее распространенными формами организации учебной работы с детьми было индивидуальное, а затем индивидуально-групповое обучение. Они применялись в античное время, в период средневековья, а в некоторых странах использовались вплоть до XVIII в. Сущность индивидуального обучения заключалась в том, что учитель в своем доме или в доме ученика проводил с ним обучающую работу. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа также носила индивидуальный характер, поскольку дети были разного возраста и различной подготовки. Учитель поочередно спрашивал каждого ученика по пройденному материалу, объяснял новые вопросы, давал индивидуальное задание для самостоятельной работы, в то время как остальные дети занимались своим делом. При такой организации обучения дети могли приходить на занятия в разное время года, а также в разное время дня – одни до обеда, другие после обеда. Подобная организация учебной работы могла существовать до тех пор, пока обучение не приняло массовый характер и ограничивалось лишь выработкой простейших навыков чтения, письма и счета.

Развитие же производства и повышение роли духовной жизни в обществе повлекли за собой возникновение форм массового обучения детей. Одной из

первых таких форм явилась организация группового (коллективного) обучения детей, которая впервые была применена в братских¹ школах Белоруссии и Украины (XVI в.) и стала зародышем классно-урочной системы обучения. Эта форма обучения отличалась рядом особенностей. Во-первых, для организации учебной работы учащиеся распределялись в зависимости от возраста в особые группы (классы) с примерно одинаковым уровнем подготовки. Во-вторых, занятия проводились одновременно со всей группой учащихся по одному и тому же материалу. Вследствие этого дети должны были приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня. Так возникли предпосылки для формирования классно-урочной системы обучения. Суть классно-урочной системы как специфической формы организации учебной работы состоит в том, что учащиеся одного и того же возраста распределяются по отдельным классам, занятия с ними проводятся поурочно по заранее составленному расписанию, причем все учащиеся класса работают над одним и тем же материалом.

Возникновение классно-урочной системы обучения повлекло за собой внедрение в педагогику таких понятий, как учебный год, учебный день, урок, перерыв между занятиями, учебные каникулы, обозначавшие время, когда Солнце находилось в созвездии Пса (каникулы по лат. – период самых жарких дней) и детей отпускали на отдых. Научное обоснование классно-урочная система обучения получила в трудах Я.А. Коменского, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и других педагогов. В настоящее время эта система обучения является преобладающей в школах мира.

В 1798 г. возникла белл-ланкастерская система взаимного обучения. Свое название она получила от имени английского священника А. Белла и учителя Дж. Ланкастера, которые одновременно применили ее в Индии и Англии. Суть ее заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей, что позволяло при малом количестве учителей осуществить массовое обучение детей. Однако широкого распространения эта система не получила, так как не обеспечивала необходимой подготовки детей.

В конце XIX в. появляются формы так называемого избирательного обучения: батавская система в США и маннгеймская в Европе. Их возникновение было определенной реакцией на недочеты групповых и массовых форм учебной работы, при которых она рассчитывалась на абстрактного «среднего» ученика и не обеспечивала необходимой

¹ В XVI-XVII вв. в Белоруссии и Украине появляются так называемые братства – религиозно-просветительские организации.

индивидуализации обучения.

Суть батавской системы учебной работы состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая из них отводилась на урочную (коллективную) работу с классом, вторая – на индивидуальные занятия и оказание помощи как сильным, так и слабым ученикам в более успешном овладении изучаемым материалом. В больших классах учитель работал с помощником.

Суть маннгеймской системы заключалась в том, что учащиеся в зависимости от их способностей и успеваемости распределялись по классам на сильных, средних и слабых. Отбор производился на основе наблюдений и экзаменов, причем в дальнейшем можно было переводить учащихся из одного класса в другой. Элементы этой системы до настоящего времени сохранились в Австрии, где в школах создаются особые классы для учеников более способных и менее способных. В Англии эта система послужила основой для создания различных типов школ, в которые направляются ученики по результатам тестовых испытаний после окончания начальных классов, что нередко служит средством имущественной селекции (отбора) молодежи в образовании.

В 1905 г. возникла система индивидуализированного обучения, впервые примененная в американском городе Далтоне (штат Массачусетс) учительницей Еленой Паркхерст и получившая название далтон-плана. Эту систему еще называют лабораторной, или системой мастерских, так как вместо традиционных классов в школе создаются предметные мастерские, в которых каждый ученик занимается индивидуально, получая задание от учителя и пользуясь его помощью. Общего плана (расписания) занятий при такой форме обучения не существовало, коллективная работа проводилась один час в день, в остальное же время учащиеся изучали материал в порядке индивидуальной работы, отчитываясь о выполнении каждого задания перед преподавателем соответствующего предмета. Далтон-план породил у учащихся спешку, снижал роль учителя в учебном процессе и не обеспечивал прочного усвоения знаний. Поэтому он не прижился ни в одной стране.

Как отмечалось в главе о содержании образования, в первой четверти XX в. на основе философии прагматизма в США создается так называемая проектная система обучения, которая еще нередко называется методом проектов. В основе обучения, согласно замыслу авторов этой системы, должна лежать практическая организация деятельности учащихся. Все дело сводилось к примитивному делячеству, к выработке простейших трудовых умений и навыков и игнорированию систематического и глубокого овладения основами наук.

В 20-е гг. предпринимались попытки насаждения проектной системы

обучения и далтон-плана в нашей школе, однако вскоре обнаружилась их педагогическая несостоятельность, и поэтому в начале 30-х гг. их применение было признано нецелесообразным.

Характеристика классно-урочной системы обучения. Современные попытки ее совершенствования.

Классно-урочная система обучения, организация учебного процесса, при которой учащиеся группируются для проведения занятий в коллективы, сохраняющие свой состав в течение установленного периода времени (обычно учебного года), - классы, а ведущей формой обучения является урок.

В общей схеме организации классно-урочная система обучения четко выделяются вертикальное и горизонтальное соединения классов. Вертикально они надстраиваются один над другим, что отражает содержательно-временные (часть учебного курса - один год) ступени в обучении, на которых находятся учащиеся, и обозначаются порядковыми числительными. Горизонтально - один возле другого - располагаются классы, работающие по тем же учебным планам и программам, такие классы называют «параллельными» и обычно обозначаются буквами при числительных, отражающих их место по вертикали. Если группировка учащихся проводится на основе особых критериев и для различных целей, полного подобия по горизонтали может не быть, например между обычными и специализированными классами.

Исторически классно-урочная система обучения пришла на смену индивидуальному обучению, отдельные её элементы существовали в школах древнего мира и средних веков. Сложившиеся к 6 в. до н. э. в Древней Греции спартанская и афинская системы воспитания предусматривали единый возраст поступления в школу (7 лет), организацию обучения на нескольких уровнях по установленным учебным планам, создание устойчивых групп учащихся, с которыми отдельные виды занятий проводились одновременно (Спарта). Возникшие в раннем средневековье монастырские и соборные школы имели твёрдое расписание, точно определённую продолжительность занятий. В эпоху Возрождения (14-16 вв.) в ряде школ применялось объединение учащихся в классах по знаниям. Разработанная Ф. Меланхтоном система организации немецких школ (1528) предусматривала деление школы на классы, содержала учебные планы и программы обучения в каждом из них; идеи Меланхтона были реализованы на практике Страсбургской классической латинской гимназией И. Штурма (основана 1538). Этим было положено начало плану организации обучения «один класс - один год», который лежит в основе классно-урочной системы обучения. В открытых во второй половине 16 в. иезуитских школах и коллегиях учащиеся подразделялись на классы по знаниям и применялись

элементы одновременного обучения всех учащихся класса. В 16 в. в братских школах Юго-Западной Руси (Львовской, Луцкой и др.) учащиеся подразделялись на классы и занятия с каждым классом проводились по специальному расписанию.

Первоначальное теоретическое обоснование классно-урочной системе обучения дал чешский педагог Я. А. Коменский, который видел в ней не только педагогически эффективную систему, но и одно из средств демократизации школьного образования.

В 17-18 вв. классно-урочная система обучения получила признание и в 19 в. стала одной из ведущих систем организации школьного обучения во многих странах. В школах России классно-урочная система обучения начала широко применяться в последней четверти 18 в.; изданное в 1783 «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи» утверждало классно-урочную систему обучения. Как основную систему организации обучения в русских народных школах. В дальнейшем значительный вклад в научную разработку многих сторон классно-урочной системы обучения, особенно урока, внёс К. Д. Ушинский.

В процессе развития и совершенствования классно-урочная система обучения в конце 19-начале 20 вв., когда некоторые страны приняли законы об обязательном обучении, выявился ряд сложных и актуальных проблем: классификация учащихся, перевод в следующие классы, индивидуализация обучения и др. Школы капиталистических стран (США, Великобритании и др.) уже в начале 20 в. предприняли попытки решить эти проблемы посредством распределения учащихся в параллельных классах по способностям. Это привело к возникновению «сильных», «средних», «слабых» классов и соответствующей дифференциации учебных программ, сроков изучения материала, методов преподавания, в результате чего возможность перехода из «слабых» в «средние» и «сильные» классы фактически исключалась. Группировка проводилась в соответствии с показаниями тестовых испытаний умственной одаренности и стала использоваться правящими кругами буржуазных стран в качестве одного из средств классовой селекции учащихся. Некритическое применение педологами подобной методики классификации учащихся в условиях советской школы было осуждено постановлением ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

Анализ данных теории и практики обучения показывает, что идея группировки учащихся по способностям имеет двойственную природу: теоретически предполагая определенные организационные преимущества, она включает ряд крайне нежелательных последствий, прежде всего в гуманном отношении. Она и практически неосуществима по многим причинам, из которых главными

является отсутствие научно обоснованных способов объективного измерения способностей учащихся и неизбежное нарушение однородности состава класса (даже если бы удалось достичь ее при помощи тех или иных методик классификации) из-за неравномерности развития учащихся и различий в их интересах, склонностях.

В массовых общеобразовательных школах учащиеся одного и того же класса отличаются друг от друга способностями, склонностями, интересами. Работать в таких классах, естественно, сложнее, но опыт лучших школ и учителей свидетельствует, что эти трудности преодолимы. Развитие интересов и способностей каждого учащегося, формирование творческой индивидуальности обеспечивается сочетанием достаточно гибких и разнообразных видов обучения на уроках с факультативными занятиями и различными формами внеклассной и внешкольной работы. Совершенствованию классно-урочной системы обучения во многом способствовали исследования советских дидактов. В условиях советской школы классно-урочная система обучения обеспечивает четкость организации учебной работы, относительно непрерывное педагогическое руководство учащимися, их продуктивную познавательную деятельность, сохраняет личностные отношения между учителем и учащимися, а также между самими учащимися и способствует созданию ученического коллектива, который становится эффективным инструментом не только обучения, но и воспитания учащихся. В старших классах школ классно-урочная система обучения применяется в сочетании с элементами лекционно-семинарской системы.

***Тема 2.1 Особенности воспитательного потенциала урока
в начальной школе. Урок: типы и структура в различных видах обучения.
Современные требования к уроку.***

Урок в начальной школе в аспекте содержания ФГОС НОО

Новые социальные запросы, отраженные в ФГОС, определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться». Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

В широком значении «универсальные учебные действия» – саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) «универсальные учебные действия» – это совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность,

толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Теоретико-методологическая основой проектирования программы формирования УУД в целом являются системно-деятельностный и культурно-исторический подходы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов), интегрирующие достижения педагогической науки и практики (компетентностной и зунговской парадигм образования). Метод обучения, при котором ребенок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности называется деятельностным методом. По мнению А. Дистервега, деятельностный метод обучения является универсальным. «Сообразно ему следовало бы поступать не только в начальных школах, но во всех школах, даже в высших учебных заведениях. Этот метод уместен везде, где знание должно быть еще приобретено, то есть для всякого учащегося».

Как же построить урок, чтобы реализовать требования Стандартов второго поколения? Для построения урока в рамках ФГОС НОО важно понять, какими должны быть критерии результативности урока.

1. Цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику.

2. Учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.)

3. Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе.

4. Учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы.

5. Учитель эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилам и творчески.

6. На уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся).

7. Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы.

8. Учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи.

9. Учитель специально планирует коммуникативные задачи урока.

10. Учитель принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения.

11. Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу со-

трудничества, сотворчества, психологического комфорта.

12. На уроке осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.)

Рассмотрим примерную структуру урока введения нового знания в рамках деятельностного подхода.

1. Мотивирование к учебной деятельности. Данный этап процесса обучения предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на уроке.

С этой целью на данном этапе организуется его мотивирование к учебной деятельности, а именно: 1) актуализируются требования к нему со стороны учебной деятельности («надо»);

2) создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»);

3) устанавливаются тематические рамки («могу»). В развитом варианте здесь происходят процессы адекватного самоопределения в учебной деятельности и самополагания в ней, предполагающие сопоставление учеником своего реального «Я» с образом «Я - идеальный ученик», осознанное подчинение себя системе нормативных требований учебной деятельности и выработку внутренней готовности к их реализации.

2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии. На данном этапе организуется подготовка и мотивация учащихся к надлежащему самостоятельному выполнению пробного учебного действия, его осуществление и фиксация индивидуального затруднения. Соответственно, данный этап предполагает:

1) актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию;

2) актуализацию соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов;

3) мотивацию к пробному учебному действию ("надо" - "могу" - "хочу") и его самостоятельное осуществление;

4) фиксацию индивидуальных затруднений в выполнении пробного учебного действия или его обосновании.

3. Выявление места и причины затруднения. На данном этапе учитель организует выявление учащимися места и причины затруднения. Для этого учащиеся должны:

1) восстановить выполненные операции и зафиксировать (вербально и знаково) место - шаг, операцию, где возникло затруднение;

2) соотнести свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т.д.) и на этой основе выявить и зафиксировать во внешней

речи причину затруднения - те конкретные знания, умения или способности, которых недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще

4. Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство). На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства- алгоритмы, модели и т.д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.

5. Реализация построенного проекта. На данном этапе осуществляется реализация построенного проекта: обсуждаются различные варианты, предложенные учащимися, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В завершение уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения.

6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи. На данном этапе учащиеся в форме коммуникации (фронтально, в группах, в парах) решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма решения вслух.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону. При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. В завершение организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контрольных процедур. Эмоциональная направленность этапа состоит в организации, по возможности, для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

8. Включение в систему знаний и повторение. На данном этапе выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий. Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой – подготовка к введению в будущем новых норм.

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог). На данном этапе

фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности.

Методологической основой ФГОС НОО является системно-деятельностный подход, который нацелен на развитие личности, формирование гражданской идентичности. Так как основной формой организации обучения является урок, то учителю необходимо знать принципы построения урока, примерную типологию уроков и критерии оценивания урока в рамках системно-деятельностного подхода. Эти направления работы стали задачами методической работы по реализации системно – деятельностного подхода.

Деятельностный подход – это подход к организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения ребенка в учебном процессе.

Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. В самом общем смысле быть субъектом – значит быть хозяином своей деятельности, своей жизни. Он - ставит цели, - решает задачи, - отвечает за результаты.

Главное средство субъекта – умение учиться, т.е. учить себя. Вот почему учебная деятельность является универсальным средством развития.

Что значит «деятельность»? Деятельность – это целеустремленная система; есть обратная связь; всегда имеет генетически развивающийся план анализа.

Реализация технологии деятельностного метода предполагает соблюдение следующей системы дидактических принципов:

1) Принцип деятельности - заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

2) Принцип непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

3) Принцип целостности – предполагает формирование обучающимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

4) Принцип минимакса – заключается в следующем: школа должна пред-

ложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

5) Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

6) Принцип вариативности – предполагает формирование обучающимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7) Принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение обучающимся собственного опыта творческой деятельности.

Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие. Требования к результатам ФГОС НОО – ведущая, системообразующая составляющая. Результатами освоения основной образовательной программы являются:

Предметные результаты - освоенный опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе научной картины мира;

Метапредметные результаты - освоенные универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия;

Личностные результаты - готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностные установки обучающихся, социальные компетенции, личностные качества.

Вслед за этим меняется содержание образования, его методы и формы.

Новый результат формулируется в виде конкретных задач:

1. Зачем учить? (цель)
2. Чему учить? (изменение содержания)
3. Как учить? (изменение методики)

Таким образом, меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения

Уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить в четыре группы:

- 1). Уроки «открытия» нового знания;
- 2). Уроки отработки умений и рефлексии;

3). Уроки общеметодологической направленности;

4). Уроки развивающего контроля.

Сформулируем основные цели и пути их достижения для урока каждого типа

Урок открытия нового знания (ОНЗ).

Деятельностная цель: формирование у учащихся умений реализации новых способов действия.

Содержательная цель: расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

Алгоритм конструирования урока открытия нового знания:

1. Выделить и сформулировать новое знание.

2. Смоделировать способ открытия нового знания.

3. Вычленить мыслительные операции, используемые при открытии нового знания.

4. Определить необходимые ЗУН и способы его повторения.

5. Подобрать упражнения для этапа актуализации, опираясь на перечень необходимых мыслительных операций и ЗУНов.

6. Смоделировать затруднение и способ его фиксации.

7. Смоделировать проблемную ситуацию и диалог.

8. Составить самостоятельную работу и объективно обоснованный эталон.

9. Определить приемы организации и проведения первичного закрепления.

10. Подобрать задания для этапа повторения по уровням.

11. Провести анализ урока по конспекту.

12. Внести при необходимости коррективы в план конспекта.

Рассмотрим подходы к структуре урока открытия нового знания и микроцели этапов:

1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.

Цель: Основной целью этапа мотивации (самоопределения) к учебной деятельности является выработка на личностно значимом уровне внутренней готовности выполнения нормативных требований учебной деятельности.

Для реализации этой цели необходимо:

- создать условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность («хочу»);

- актуализировать требования к ученику со стороны учебной деятельности («надо»);

- установить тематические рамки учебной деятельности («могу»).

2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии.

Цель этапа актуализации и пробного учебного действия является подготовка мышления учащихся и организация осознания ими внутренней потребности к построению учебных действий и организовать фиксирование каждым из них индивидуального затруднения в пробном действии.

Для этого необходимо, чтобы учащиеся:

- воспроизвели и зафиксировали знания, умения и навыки, достаточные для построения нового способа действий;
- активизировали соответствующие мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, аналогия и т.д.) и познавательные процессы (внимание, память и т.д.);
- актуализировали норму пробного учебного действия («надо» - «хочу» - «могу»);
- попытались самостоятельно выполнить индивидуальное задание на применение нового знания, запланированного для изучения на данном уроке;
- зафиксировали возникшее затруднение в выполнении пробного действия или его обосновании.

3.Выявление места и причины затруднений.

Основная цель этапа - организовать анализ учащимися возникшей ситуации и на этой основе выявить места и причины затруднения является осознание того, в чем именно состоит недостаточность их знаний, умений или способностей.

Для реализации этой цели необходимо, чтобы учащиеся:

- проанализировали шаг за шагом с опорой на знаковую запись и проговорили вслух, что и как они делали;
- зафиксировали операцию, шаг, на котором возникло затруднение (место затруднения);
- соотнесли свои действия на этом шаге с изученными способами и зафиксировали, какого знания или умения недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще (причина затруднения).

4.Построение проекта выхода из затруднения (цель, тема, план, сроки, способ, средство).

Основной целью этапа построения проекта выхода из затруднения является постановка целей учебной деятельности и на этой основе - выбор способа и средств их реализации.

Для этого необходимо, чтобы учащиеся:

- в коммуникативной форме сформулировали конкретную цель своих будущих учебных действий, устраняющих причину возникшего затруднения (то есть сформулировали, какие знания им нужно построить и чему научиться);
- предложили и согласовали тему урока, которую учитель может уточ-

нить;

- выбрали способ построения нового знания (как?) - метод уточнения (если новый способ действий можно сконструировать из ранее изученных) или метод дополнения (если изученных аналогов нет, и требуется введение принципиально нового знака или способа действий);

- выбрали средства для построения нового знания (с помощью чего?) - изученные понятия, алгоритмы, модели, формулы, способы записи и т.д.

5.Реализация построенного проекта

Основной целью этапа реализации построенного проекта является построение учащимися нового способа действий и формирование умений его применять как при решении задачи, вызвавшей затруднение, так и при решении задач такого класса или типа вообще.

Для реализации этой цели учащиеся должны:

- на основе выбранного метода выдвинуть и обосновать гипотезы;

- при построении нового знания использовать предметные действия с моделями, схемами и т.д.;

- применить новый способ действий для решения задачи, вызвавшей затруднение;

- зафиксировать в обобщенном виде новый способ действий в речи и знаково;

- зафиксировать преодоление возникшего ранее затруднения.

6.Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

Основной целью этапа первичного закрепления с проговариванием во внешней речи является усвоение учащимися нового способа действия при решении типовых задач.

Для реализации этой цели необходимо, чтобы учащиеся:

- решили (фронтально, в группах, в парах) несколько типовых заданий на новый способ действия;

- при этом проговаривали вслух выполненные шаги и их обоснование - определения, алгоритмы, свойства и т.д.

7.Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону

Основной целью этапа самостоятельной работы с самопроверкой по эталону является интериоризация нового способа действия и исполнительская рефлексия (коллективная и индивидуальная) достижения цели пробного учебного действия, применение нового знания в типовых заданиях.

Для этого необходимо:

- организовать самостоятельное выполнение учащимися типовых заданий на новый способ действия;

- организовать самопроверку учащимися своих решений по эталону;

- создать (по возможности) ситуацию успеха для каждого ребенка;
- для учащихся, допустивших ошибки, предоставить возможность выявления причин ошибок и их исправления.

8. Включение в систему знаний повторение.

Основной целью этапа включения в систему знаний и повторения является повторение и закрепление ранее изученного и подготовка к изучению следующих разделов курса, выявление границы применимости нового знания и научить использовать его в системе изученных ранее знаний, повторить учебное содержание, необходимое для обеспечения содержательной непрерывности, включение нового способа действий в систему знаний.

Для этого нужно:

- выявить и зафиксировать границы применимости нового знания и научить использовать его в системе изученных ранее знаний;
- доведения его до уровня автоматизированного навыка;
- при необходимости организовать подготовку к изучению следующих разделов курса;
- повторить учебное содержание, необходимое для обеспечения содержательной непрерывности.

9. Рефлексия УД на уроке

Основной целью этапа рефлексии учебной деятельности на уроке является самооценка учащимися результатов своей учебной деятельности, осознание метода построения и границ применения нового способа действия.

Для реализации этой цели:

- организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности на уроке;
- учащиеся соотносят цель и результаты своей учебной деятельности и фиксируют степень их соответствия;
- намечаются цели дальнейшей деятельности и определяются задания для самоподготовки (домашнее задание с элементами выбора, творчества).

Урок отработки умений и рефлексии.

Деятельностная цель: формирование у учащихся способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т.д.).

Содержательная цель: закрепление и при необходимости коррекция изученных способов действий - понятий, алгоритмов и т.д.

Отличительной особенностью урока рефлексии является фиксирование и преодоление затруднений в собственных учебных действиях.

Для грамотного проведения урока рефлексии необходимо уточнить поня-

тия эталона, образца и эталона для самопроверки, которые мы поясним на конкретном примере.

Эталон может быть представлен в разных видах. Главное, чтобы он грамотно описывал сущность выполняемых преобразований и был сконструирован вместе с учащимися на уроке «открытия» нового знания, был понятен им, являлся для них реальным инструментом решения задач данного типа.

Эталон для самоконтроля - реализация способа действия, соотнесённая с эталоном.

При построении эталона для самоконтроля используется подробный образец рядом с эталоном, который построен и согласован в классе на уроке «открытия нового знания».

Учащиеся должны научиться пошагово сравнивать свою работу с эталоном при самопроверке.

Однако это умение формируется у них постепенно. Сначала они учатся проверять свою работу по ответам, потом по краткому решению,

Далее - по подробному решению (образцу), последовательно переходя к проверке своей работы по эталону для самопроверки.

Для того чтобы коррекция учащимися своих ошибок была не случайным, а осмысленным событием, важно организовать их коррекционные действия на основе рефлексивного метода, оформленного в виде алгоритма исправления ошибок.

Данный алгоритм должен строиться самими детьми на отдельном уроке. Если уроки рефлексии проводятся системно, то этот алгоритм дети быстро осваивают и уверенно применяют.

Уроки **отработки умений и рефлексии** имеют следующую структуру:

Отличительной особенностью урока рефлексии от урока «открытия» нового знания является фиксирование и преодоление, затруднений в собственных учебных действиях, а не в учебном содержании.

Для грамотного проведения урока рефлексии необходимо уточнить понятия эталона, образца и эталона для самопроверки. Перейдем к описанию основных требований к этапам урока рефлексии.

Рассмотрим структуру урока и основные микроцели этапов:

1. Этап мотивации (самоопределения) к коррекционной деятельности.

Основной целью мотивации (самоопределения) к коррекционной деятельности является выработка на личностно значимом уровне внутренней готовности к реализации нормативных требований учебной деятельности, однако в данном случае речь идет о норме коррекционной деятельности.

Для реализации этой цели требуется:

- создать условия для возникновения внутренней потребности включения

в деятельность («хочу»);

- актуализировать требования к ученику со стороны коррекционной деятельности («надо»);

- исходя из решенных ранее задач, установить тематические рамки и создать ориентировочную основу коррекционных действий («могу»).

2. Этап актуализации и пробного учебного действия.

Основной целью является подготовка мышления учащихся и осознание ими потребности к выявлению причин затруднений в собственной деятельности.

Для этого необходимо:

- организовать повторение и знаковую фиксацию способов действий, запланированных для рефлексивного анализа учащимися, - определений, алгоритмов, свойств и т.д.;

- активизировать соответствующие мыслительные операции и познавательные процессы (внимание, память и т.д.);

- организовать мотивирование («хочу» - «надо» - «могу») и выполнение учащимися самостоятельной работы № 1 на применение способов действий, запланированных для рефлексивного анализа;

- организовать самопроверку учащимися своих работ по готовому образцу с фиксацией полученных результатов (без исправления ошибок).

3. Этап локализации индивидуальных затруднений.

Основной целью этапа локализации индивидуальных затруднений является осознание места и причины собственных затруднений в выполнении изученных способов действий.

Для этого необходимо, чтобы учащиеся:

- уточнили алгоритм исправления ошибок, который будет использоваться на данном уроке;

Далее учащиеся, которые допустили ошибки:

- на основе алгоритма исправления ошибок анализируют свое решение и определяют место ошибок - место затруднение;

- выявляют и фиксируют способы действий (алгоритмы, формулы, правила и т.д.), в которых допущены ошибки, - причину затруднений.

В это время учащиеся, которые не выявили ошибок, также выполняют пошаговую проверку своих решений по алгоритму исправления ошибок для исключения ситуации, когда ответ случайно верный, а решение - нет. Если при проверке они находят ошибку, то дальше присоединяются к первой группе - выявляют место и причину затруднения, а если ошибок нет - получают дополнительное задание творческого уровня и далее работают самостоятельно до этапа самопроверки.

4. Этап целеполагания и построения проекта коррекции выявленных затруднений.

Основной целью этапа целеполагания и построения проекта коррекции выявленных затруднений является постановка целей коррекционной деятельности и на этой основе - выбор способа и средств их реализации.

Для этого необходимо, чтобы учащиеся:

- сформулировали индивидуальную цель своих будущих коррекционных действий (то есть сформулировали, какие понятия и способы действий им нужно уточнить и научиться правильно применять);

- выбрали способ (как?) и средства (с помощью чего?) коррекции, то есть установили, какие конкретно изученные понятия, алгоритмы, модели, формулы, способы записи и т.д. им нужно еще раз осмыслить и понять и каким образом они будут это делать (используя эталоны, учебник, анализируя выполнение аналогичных заданий на предыдущих уроках и др.).

5. Этап реализации построенного проекта.

Основной целью этапа реализации построенного проекта является осмысленная коррекция учащимися своих ошибок в самостоятельной работе и формирование умения правильно применять соответствующие способы действий.

Для реализации этой цели каждый учащийся, у которого были затруднения в самостоятельной работе, должен:

- самостоятельно (случай 1) исправить свои ошибки выбранным методом на основе применения выбранных средств, а в случае затруднения (случай 2) - с помощью предложенного эталона для самопроверки;

- в первом случае - соотнести свои результаты исправления ошибок с эталоном для самопроверки;

- далее в обоих случаях выбрать из предложенных или придумать самому задания на те способы действий (правила, алгоритмы и т.д.), в которых были допущены ошибки;

- решить эти задания (часть из них может войти в домашнюю работу).

Учащиеся, не допустившие ошибок в самостоятельной работе, продолжают решать задания творческого уровня или выступают в качестве консультантов.

6. Этап обобщения затруднений во внешней речи.

Основная цель - закрепление способов действий, вызвавших затруднения.

Для реализации этой цели:

- организуется обсуждение типовых затруднений;

- проговариваются формулировки способов действий, которые вызвали затруднения.

Особое внимание здесь следует уделить тем учащимся, у которых воз-

никли затруднения, - лучше, чтобы именно они проговорили вслух правильные способы действий.

7. Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону.

Основной целью этапа самостоятельной работы с самопроверкой по эталону является интериоризация способов действий, вызвавших затруднения, самопроверка их усвоения индивидуальная рефлексия достижения цели и создание (по возможности) ситуации успеха.

Для реализации этой цели учащиеся, допустившие ошибки:

- выполняют самостоятельную работу, аналогичную первой, при этом берут только те задания, в которых были допущены ошибки;

- проводят самопроверку своих работ по эталону для самопроверки и фиксируют знаково результаты;

- фиксируют преодоление возникшего ранее затруднения. В это время учащиеся, не допустившие ошибки в контрольной работе, выполняют самопроверку дополнительных заданий творческого уровня по предложенному образцу.

8. Этап включения в систему знаний и повторения.

Основной целью этапа включения в систему знаний и повторения является применение способов действий, вызвавших затруднения, повторение и закрепление ранее изученного и подготовка к изучению следующих разделов курса.

Для этого учащиеся при положительном результате предыдущего этапа:

- выполняют задания, в которых рассматриваемые способы действий связываются с ранее изученными и между собой;

- выполняют задания на подготовку к изучению следующих тем.

При отрицательном результате учащиеся повторяют предыдущий этап для другого варианта.

9. Этап рефлексии деятельности на уроке.

Основной целью этапа рефлексии деятельности на уроке является осознание учащимися метода преодоления затруднений и самооценка ими результатов своей коррекционной (а в случае, если ошибок не было, самостоятельной) деятельности.

Для реализации этой цели учащиеся уточняют алгоритм исправления ошибок; называют способы действий, вызвавшие затруднение; фиксируют степень соответствия поставленной цели и результатов деятельности; оценивают собственную деятельность на уроке; намечают цели последующей деятельности; в соответствии с результатами деятельности на уроке согласовывают домашнее задание (с элементами выбора, творчества).

Такой видится структура уроков отработки умений и рефлексии. Дети на этих уроках не просто тренируются в решении задач - они осваивают метод

коррекции собственных действий, им предоставляется возможность самим найти свои ошибки, понять их причину и исправить, а затем убедиться в правильности своих действий. После этого заметно повышается качество усвоения учащимися учебного содержания при уменьшении затраченного времени.

Уроки рефлексии, несмотря на достаточно большую подготовку к ним со стороны учителя (особенно на начальных этапах), являются наиболее интересными как для учителей, так и, в первую очередь, для детей. Имеется значительный положительный опыт их системного использования в школах. Дети на этих уроках не просто тренируются в решении задач - они осваивают метод коррекции собственных действий, им предоставляется возможность самим найти свои ошибки, понять их причину и исправить, а затем убедиться в правильности своих действий. После этого заметно повышается качество усвоения учащимися учебного содержания при уменьшении затраченного времени, но не только. Дети легко переносят накопленный на этих уроках опыт работы над ошибками на любой учебный предмет.

Следует также подчеркнуть, что уроки рефлексии гораздо проще осваиваются учителями, чем уроки «открытия» нового знания, так как при переходе к ним не происходит изменения самого метода работы.

Уроки построения системы знаний (уроки общеметодологической направленности)

Деятельностная цель: формирование у учащихся деятельностных способностей и способностей к структурированию и систематизации изучаемого предметного содержания, формирование способности учащихся к новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов.

Содержательная цель: построение обобщенных деятельностных норм и выявление теоретических основ развития содержательно-методических линий курсов, выявление теоретических основ построения содержательно-методических линий.

Целью уроков общеметодологической направленности является построение методов, связывающих изученные понятия в единую систему.

Уроки общеметодологической направленности призваны, во-первых, формировать у учащихся представления о методах, связывающих изучаемые понятия в единую систему, а во-вторых, о методах организации самой учебной деятельности, направленной на самоизменение и саморазвитие. Так, на данных уроках организуется понимание и построение учащимися норм и методов учебной деятельности, самоконтроля и самооценки, рефлексивной самоорганизации. Эти уроки являются надпредметными и проводятся вне рамок какого-либо предмета на классных часах, внеклассных мероприятиях или других специаль-

но отведенных для этого уроках в соответствии со структурой технологии деятельностного метода.

Отдельные теперь уже предметные уроки должны быть посвящены формированию представлений о методах наук. Например, в курсе математики необходимы уроки, на которых формируются методы измерения, классификации конечных групп предметов по количественному признаку, расширения числовых множеств, математического моделирования, проб и ошибок и др.

Уроки развивающего контроля

Уроки развивающего контроля имеют следующую структуру:

- 1) этап мотивации (самоопределения) к контрольно-коррекционной деятельности;
- 2) этап актуализации и пробного учебного действия;
- 3) этап локализации индивидульных затруднений;
- 4) этап построения проекта коррекции выявленных затруднений;
- 5) этап реализации построенного проекта;
- 6) этап обобщения затруднений во внешней речи;
- 7) этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону;
- 8) этап решения заданий творческого уровня;
- 9) этап рефлексии контрольно-коррекционной деятельности.

Уроки развивающего контроля проводятся в завершение изучения крупных разделов курса, предполагают написание контрольной работы и ее рефлексивный анализ. Поэтому по своей структуре, методике подготовки и проведению данные уроки напоминают уроки рефлексии. Вместе с тем уроки этих типов имеют некоторые существенные различия.

На уроках развивающего контроля, в отличие от уроков рефлексии, при проведении контрольной работы акцент делается, прежде всего, на согласование критериев оценивания результатов учебной деятельности, их применение и фиксирование полученного результата сопоставления в форме отметки. Таким образом, отличительной особенностью уроков развивающего контроля является их соответствие установленной структуре «управленческого», критериального контроля.

Поскольку данные уроки подводят итог изучению значительного по объему материала, то содержание контрольных работ по объему в 2-3 раза превышает обычные самостоятельные работы, предлагаемые на уроках рефлексии. Поэтому уроки развивающего контроля проводятся в два этапа:

- 1) написание учащимися контрольной работы и ее критериальное оценивание;
- 2) рефлексивный анализ выполненной контрольной работы и коррекция

допущенных в работе ошибок.

Эти этапы проводятся на двух уроках, которые разделены временем, необходимым учителю для проверки результатов работы учащихся на первом уроке (это время не должно превышать 1-2 дней).

В зависимости от того, у кого находится эталонный вариант (критерии), различают следующие формы организации уроков развивающего контроля: самоконтроль, взаимоконтроль и педагогический контроль.

Самоконтроль предполагает предъявление эталонного варианта ученику, самостоятельное сопоставление им собственного варианта с эталонным с последующей самооценкой на основе установленных критериев.

При взаимоконтроле держателем эталона является другой ученик. При этом формирование способности к самооценке происходит через проверку справедливости оценки, поставленной другим учеником, и рефлексивный анализ допущенных ошибок.

Педагогический контроль развивающей направленности предполагает, что держателем эталона является педагог. Формирование способности к самооценке происходит через согласование с учителем результата на основе ранее установленных критериев и рефлексивный анализ допущенных ошибок.

Перейдем теперь к описанию основных требований к этапам уроков развивающего контроля.

1 урок (Проведение контрольной работы)

1. Этап мотивации (самоопределения) к контрольно-коррекционной деятельности;

Как и ранее, основной целью этапа мотивации (самоопределения) к контрольно-коррекционной деятельности является выработка на личностно значимом уровне внутренней готовности к реализации нормативных требований учебной деятельности, однако в данном случае речь идет о норме контрольно-коррекционной деятельности.

Поэтому для реализации этой цели требуется:

- определить основную цель урока и создать условия для возникновения внутренней потребности включения в контрольно-коррекционную деятельность («хочу»);

- актуализировать требования к ученику со стороны контрольно-коррекционной деятельности («надо»);

- исходя из решенных ранее задач, установить тематические рамки и создать ориентировочную основу контрольно-коррекционных действий («могу»);

- установить форму и процедуру контроля;

- предъявить критерий выставления оценки.

2. Этап актуализации и пробного учебного действия;

Основной целью этапа актуализации и пробного учебного действия является подготовка мышления учащихся и осознание ими потребности в контроле и самоконтроле результата и выявлении причин затруднений в деятельности.

Для этого необходимо:

- организовать повторение контролируемых способов действий (норм);
- активизировать мыслительные операции (сравнение, обобщение) и познавательные процессы (внимание, память и т.д.), необходимые для выполнения контрольной работы;
- организовать мотивирование учащихся («хочу» - «надо» - «могу») к выполнению контрольной работы на применение способов действий, запланированных для контроля и последующего рефлексивного анализа;
- организовать индивидуальное написание учащимися контрольной работы;
- организовать сопоставление учащимися своих работ по готовому образцу с фиксацией результатов (без исправления ошибок);
- предоставить возможность учащимся провести самооценку своих работ по заранее обоснованному критерию.

II урок (Анализ контрольной работы)

Данный урок соответствует уроку работы над ошибками контрольной работы в традиционной школе и проводится после проверки ее учителем.

3. Этап локализации индивидуальных затруднений;

Основной целью этапа локализации индивидуальных затруднений является выработка на личностно значимом уровне внутренней готовности к коррекционной работе, а также выявление места и причины собственных затруднений в выполнении контрольной работы.

Для реализации этой цели необходимо:

- организовать мотивирование учащихся к коррекционной деятельности («хочу» - «надо» - «могу») и формулировку ими основной цели урока;
- воспроизвести контролируемые способы действий (нормы);
- проанализировать правильность самопроверки учащимися своих работ и при необходимости - согласование их оценок с оценкой учителя.

Далее учащиеся, которые допустили ошибки:

- уточняют алгоритм исправления ошибок (алгоритм строится на предыдущих уроках на основе рефлексивного метода);
- на основе алгоритма исправления ошибок анализируют свое решение и определяют место ошибок - место затруднений;
- выявляют и фиксируют способы действий (алгоритмы формулы, правила и т.д.), в которых допущены ошибки, - причину затруднений.

Учащиеся, не допустившие ошибок, на этом этапе сравнивают свое реше-

ние с эталоном и выполняют задания творческого уровня. Также они могут выступать в качестве консультантов. Сравнение с эталоном необходимо для соотнесения своего решения с используемыми способами действий. Это способствует формированию речи, логического мышления, умению критериально обосновывать свою точку зрения.

4. Этап построения проекта коррекции выявленных затруднений;

Основной целью этапа построения проекта коррекции выявленных затруднений является постановка целей коррекционной деятельности и на этой основе - выбор способа и средств их реализации.

Для этого необходимо, чтобы учащиеся:

- сформулировали индивидуальную цель своих будущих коррекционных действий (то есть сформулировали, какие понятия и способы действий им нужно уточнить и научиться правильно применять);

- выбрали способ (как?) и средства (с помощью чего?) коррекции, то есть установили, какие конкретно изученные понятия, алгоритмы, модели, формулы, способы записи и т.д. им нужно еще раз осмыслить и понять и каким образом они будут это делать (используя эталоны, учебник, анализируя выполнение аналогичных заданий на предыдущих уроках и др.).

5. Этап реализации построенного проекта;

Основной целью этапа реализации построенного проекта является осмысленная коррекция учащимися своих ошибок в контрольной работе и формирование умения правильно применять соответствующие способы действий.

Как и на уроке рефлексии, для реализации этой цели каждый учащийся, у которого были затруднения в контрольной работе, должен:

- самостоятельно (случай 1) исправить свои ошибки выбранным методом на основе применения выбранных средств, а в случае затруднения (случай 2) - с помощью предложенного эталона для самопроверки;

- в первом случае - соотнести свои результаты исправления ошибок с эталоном для самопроверки;

- далее в обоих случаях выбрать из предложенных или придумать самому задания на способы действий (правила, алгоритмы и т.д.), в которых были допущены ошибки;

- решить эти задания (часть из них может войти в домашнюю работу).

Учащиеся, не допустившие ошибок в контрольной работе, продолжают решать задания творческого уровня или выступают в качестве консультантов.

6. Этап обобщения затруднений во внешней речи;

Основной целью этапа обобщения затруднений во внешней речи является закрепление способов действий, вызвавших затруднение.

Для реализации этой цели, подобно урокам рефлексии, организуется:

- обсуждение типовых ошибок;
- проговаривание формулировок способов действий, вызвавших затруднение.

7. Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону;

Основной целью этапа самостоятельной работы с самопроверкой по эталону, как и на уроке рефлексии, является интериоризация способов действий, вызвавших затруднения, самопроверка их усвоения, индивидуальная рефлексия достижения цели, а также создание (по возможности) ситуации успеха.

Для реализации этой цели необходимо, чтобы учащиеся, допустившие ошибки в контрольной работе:

- выполнили самостоятельную работу, аналогичную контролируемой работе, выбирая только те задания, в которых допущены ошибки;
- провели самопроверку своих работ по готовому образцу и зафиксировали знаково результаты.
- зафиксировали преодоление возникшего ранее затруднения.

Учащиеся, не допустившие ошибки в контрольной работе, выполняют самопроверку заданий творческого уровня по предложенному образцу.

8. Этап решения заданий творческого уровня;

Основной целью этапа включения в систему знаний повторения является применение способов действий, вызвавших затруднения, повторение и закрепление ранее изученного, подготовка к изучению следующих разделов курса.

Для этого учащиеся при положительном результате предыдущего этапа:

- выполняют задания, в которых рассматриваемые способы действий связываются с ранее изученными и между собой;
- выполняют задания на подготовку к изучению следующие тем.

При отрицательном результате учащиеся повторяют предыдущий этап для другого варианта.

9. Этап рефлексии контрольно-коррекционной деятельности.

Основной целью этапа рефлексии деятельности на уроке является самооценка результатов контрольно-коррекционной деятельности, осознание метода преодоления затруднений в деятельности и механизма контрольно-коррекционной деятельности.

Для реализации этой цели учащиеся:

- проговаривают механизм деятельности по контролю;
- анализируют, где и почему были допущены ошибки, способы их исправления;
- называют способы действий, вызвавшие затруднение;
- фиксируют степень соответствия поставленной цели контрольно-коррекционной деятельности и ее результатов;

- оценивают полученные результаты собственной деятельности;
- при необходимости определяются задания для самоподготовки (домашнее задание с элементами выбора, творчества);
- намечают цели последующей деятельности.

Отметим, что в педагогической практике часто проводятся контрольные уроки, не связанные с развитием у учащихся способностей к контролю и самоконтролю, например административный контроль или традиционная контрольная работа. Эти уроки следует отличать от уроков деятельностной направленности, поскольку они реализуют иные, а не деятельностные цели образования и, таким образом, не продвигают учащихся вперед в развитии у них необходимых деятельностных качеств.

Теоретически обоснованный механизм деятельности по контролю предполагает:

- 1.предъявление контролируемого варианта;
- 2.наличие понятийно обоснованного эталона, а не субъективной версии;
- 3.сопоставление проверяемого варианта с эталоном по оговоренному механизму;
- 4.оценку результата сопоставления в соответствии с заранее обоснованным критерием.

Таким образом, уроки развивающего контроля предполагают организацию деятельности ученика в соответствии со следующей структурой:

- 1.написание учащимися варианта контрольной работы;
- 2.сопоставление с объективно обоснованным эталоном выполнения этой работы;
- 3.оценка учащимися результата сопоставления в соответствии с ранее установленными критериями.

Учителю следует обратить внимание на следующее:

Разбиение учебного процесса на уроки разных типов в соответствии с ведущими целями не должно разрушать его непрерывности, а значит, необходимо обеспечить инвариантность технологии обучения. Поэтому при построении технологии организации уроков разных типов должен сохраняться деятельностный метод обучения и обеспечиваться соответствующая ему система дидактических принципов как основа для построения структуры и условий взаимодействия между учителем и учеником.

Для построения урока в рамках ФГОС НОО важно понять, какими должны быть критерии результативности урока, вне зависимости от того, какой типологии мы придерживаемся.

1. Цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику.

2. Учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.)

3. Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе.

4. Учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы.

5. Учитель эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески.

6. На уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся).

7. Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы.

8. Учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи.

9. Учитель специально планирует коммуникативные задачи урока.

10. Учитель принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения.

11. Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

12. На уроке осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.)

В типологию уроков можно включить урок-исследование (урок творчества). Он позволил бы учителю сделать плавный переход от урочной деятельности к внеурочной, использовать видоизменение урока через включение игры, игровой деятельности, заключение урока в игровую оболочку. Использование различных видов уроков расширяет возможности использования системно-деятельностного подхода в образовании.

Урок – исследования (урок творчества)

Структура урока-исследования может быть следующей:

I. Актуализация знаний.

1.1. Мотивация. Актуализация ЗУН и мыслительных операций, достаточных для построения нового знания.

1.2. Фиксирование затруднения в индивидуальной деятельности.

II. Операционно-исполнительский этап.

2.1. Постановка проблемы:

а) создание проблемной ситуации;

б) постановка проблемы исследования;

2.2. Определите темы исследования.

2.3. Формулирование цели исследования.

2.4. Выдвижение гипотезы.

2.5. Выбор метода решения проблемной ситуации.

2.6. Составление плана исследования.

2.7. «Открытие» детьми нового знания. Проверка гипотезы. Проведение эксперимента, наблюдений, лабораторной работы, чтение литературы, размышление, просмотр фрагментов учебных фильмов и т.д. Использование материальных или материализованных моделей. Создание мотивации на успех для каждого ребенка.

III. Оценочно-рефлексивный этап

3.1. Интерпретация полученных данных.

3.2. Вывод по результатам исследовательской работы.

3.3. Применение новых знаний в учебной деятельности. Проверка понимания учащимися изученного материала и его первичное закрепление.

3.4. Итоги урока. Самооценка детьми собственной деятельности.

IV. Домашнее задание. Домашнее задание предусматривает элементы выбора, творчества.

Из данной структуры видно, что исследовательская работа учащихся занимает на уроке больше времени, чем выполнение заданий по образцу. Однако затраты времени впоследствии компенсируются тем, что учащиеся быстро и правильно выполняют задания, могут самостоятельно изучать новый материал. Кроме того, повышается осознанность и прочность их знаний, появляется устойчивый интерес к предмету.

Анализ урока. Развивающая цель: ориентация на развитие личности как целостной психической системы.

Три уровня психологического анализа урока /для учителя/.

Для совершенствования педагогического мастерства необходимо анализировать один и тот же урок в разных временных планах, на разных уровнях подготовки к нему и его проведения. По времени различают три уровня психологического анализа урока:

1) предваряющий (во время подготовки учителя к уроку);

2) текущий (непосредственно во время урока);

3) ретроспективный (разбор прошедшего урока).

Предваряющий психологический анализ осуществляется на этапе подготовки к уроку.

В это время у учителя первоначально возникает «образ-замысел» будущего урока, а затем начинается всесторонний тщательный анализ всех его компонентов: учебного материала, выдвигаемых целей и задач, избираемых методов,

приемов и способов обучения, условий, в которых планируется провести урок. Именно в процессе предваряющего анализа учитель готовит план-конспект урока.

Во время предваряющего анализа учитель осмысленно и целенаправленно использует теоретические знания из области общей, возрастной, педагогической, социальной психологии и психологии обучения своему предмету. Основными проблемами, которые ему приходится в это время решать, являются психологические проблемы организации учебного процесса; именно в данном случае учителю необходимо призвать на помощь свои умения, отвечающие на вопросы, чему, кого и как учить. Предваряющий анализ развивает эти умения и основывается на прогностических способностях педагога.

И желательно вести подготовку к уроку с использованием знаний латеральной организацией работы головного мозга ученика.

Текущий психологический анализ проводится непосредственно во время урока в рамках сменяющих друг друга педагогических ситуаций.

Каждая педагогическая ситуация требует оперативной реакции учителя, умения правильно сориентироваться в возникшей обстановке, приспособить план урока к изменившейся ситуации. Безусловно, тщательное планирование урока заранее необходимо, но каждая возникающая по ходу урока педагогическая ситуация несет в себе немало неожиданного, непредвиденного. В таких случаях успех урока будет даже в большей степени, чем от его предварительной подготовки, зависеть от быстроты реакции учителя, умения проанализировать возникшую обстановку и гибко изменить план урока в соответствии с ситуацией.

Для успешного текущего психологического анализа урока учителю необходимо вырабатывать у себя следующие умения.

1. Увидеть, подготовлен ли класс к уроку. В случае неподготовленности учеников, неуспеваемости ими предыдущего материала не следует сразу переходить к изложению нового. Необходимо выяснить причины случившегося и по возможности повторить предыдущий материал, позаботившись на этот раз о его усвоении всеми учащимися.

2. В течение урока наблюдать за дисциплиной. Массовое отвлечение внимания от содержания урока требует оперативного вмешательства учителя и использования наиболее подходящих средств для возвращения вниманию учащихся деловой направленности.

3. Замечать психофизическое состояние детей. Даже если ученики не предпринимают преднамеренных нарушений дисциплины, все же в случае накопившегося утомления или

какого-то эмоционально значимого события сосредоточить их внимание

на уроке также становится непростой задачей, требующей дополнительных усилий и временных затрат.

4. Воспринимать реакцию учащихся на свои вопросы. Если дети не сразу осмысливают вопрос и подолгу не отвечают, следует изменить его формулировку (но чтобы она не содержала прямых подсказок!).

5. Внимательно слушать ответы учащихся. Их ошибки и неточности могут подсказать учителю, какие недочеты он допустил сам при изложении данного материала.

6. Постоянно держать весь класс в поле зрения и организовывать наблюдение учащихся за ответами товарищей. Нередко встречаются ситуации, когда учитель сосредоточивает свое внимание на отвечающем ученике, а класс оказывается предоставлен сам себе, из-за чего педагогический эффект опроса резко снижается. Чтобы избежать этого, необходимо мотивировать учащихся к слежению за ответами товарищей.

7. Воспринимать реакцию учеников на свое объяснение. Уже по одному тому, куда направлены взгляды учеников и какие позы они принимают, можно судить о том, доступен ли, интересен ли, важен ли для них объясняемый материал. Видя пассивную реакцию учащихся, опытный педагог в состоянии оперативно изменить стиль объяснения, подобрать яркий пример, найти другие способы активизации их внимания.

8. Замечать особенности учебной деятельности класса в целом, отдельных групп учащихся (сильных, средних и слабых) и каждого конкретного ученика – темп работы, затруднения, типичные ошибки, глубину усвоения материала, умение самостоятельно применять знания на практике, качество выполняемой работы, продвижение в учебе.

9. Наблюдать за собственными поведением и речью. Каждое произнесенное слово, используемые интонации, передвижения по классу играют важную роль в организации внимания учащихся и обеспечении оптимального темпа работы на уроке.

10. Распределять внимание для наблюдения одновременно за несколькими объектами. Аналогичная способность также выделена в общей классификации педагогических способностей.

Текущий анализ урока предполагает достаточно высокий уровень владения и оперирования психологическими знаниями, которые позволяют учителю принимать правильные решения в сложных непрогнозируемых педагогических ситуациях, в условиях дефицита времени. Это самый сложный аспект психологического анализа урока, и на практике далеко не все учителя владеют им в полном объеме. Умение осуществлять текущий анализ урока служит показателем профессионально-педагогического мастерства учителя.

Ретроспективный психологический анализ проводится после завершения урока.

На этом этапе учитель сопоставляет первоначальный замысел урока с его реализацией, делает выводы о том, что получилось и не получилось, выявляет достоинства и недостатки прошедшего урока, намечает пути устранения слабых сторон и улучшения сильных. Ретроспективный анализ помогает учителю понять причины непредвиденных изменений в ходе урока. Этот вид анализа вызывает у учителя меньше всего затруднений, однако он тоже достаточно сложен, поскольку предполагает раскрытие всех связей, установление причинно-следственных отношений, высокий уровень рефлексивных способностей и умений, одновременно являясь средством их развития. Благодаря ретроспективному анализу урока у учителя формируется системное представление о своей деятельности.

Завершая организацию и проведение урока, его ретроспективный анализ является одновременно и основанием для предваряющего анализа следующего урока. Ведь именно результаты предыдущего урока обуславливают то, можно ли переходить к новой теме, какие методы обучения лучше всего применять в данном классе при изучении данной темы, чего ожидать от учащихся при ее разборе. Чем осознаннее и объективнее учитель разбирает прошедший урок, фиксируя причины своих успехов и неудач, тем совершеннее он будет планировать и проводить следующий урок. Таким образом, анализ урока можно назвать непрерывным процессом, поскольку каждый следующий его этап логически вытекает из предыдущего.

Схема психологического анализа урока

1. Психологическая оценка урока:

- уровень организации урока (доля спонтанности учительского воздействия на настроение детей на урок);
- соотношение мнемически-репродуктивной и самостоятельной, творческой деятельности учащихся, развитие мышления учащихся;
- соотношение монологического и диалогического общения между учителем и детьми на уроке;
- темп и уровень сложности урока, их адекватность возрасту и контингенту класса;
- соответствие форм и методов учебной работы возрастным психофизиологическим особенностям учащихся;
- оснащенность урока средствами, оптимизирующими учебную деятельность детей разных психологических типов (аудиальный, визуальный, кинестетический).

2. Психологический анализ деятельности учителя на уроке:

- наличие физической или психической дистанции между учителем и детьми («над», «рядом», «вместе»);
- преобладающее отношение к классу;
- коммуникабельность, умение устанавливать контакт с классом и с каждым учеником;
- способы активизации работы учащихся (их разнообразие и педагогическая целесообразность);
- соотношение индивидуального и группового общения на уроке;
- способность к делегированию полномочий учащимся;
- умение слушать;
- способность к индивидуализации и дифференциации учебной работы с учащимися;
- стимулирование запоминания или понимания, самостоятельности мышления; работа по формированию умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация, систематизация и др.);
- соотношение принуждения и приглашения в способах организации учебной работы;
- эмоциональная устойчивость, владение собой, преобладание эмоции;
- увлеченность преподаваемым предметом;
- адекватность индивидуальной манеры поведения учителя свойствам его темперамента;
- внешний облик учителя (поза, мимика, пантомима, одежда, прическа, чувство вкуса, стиля).

3. Психологический анализ учебной деятельности учащихся:

- позиция учащихся: активная (субъекты учебной деятельности, действующие по внутреннему побуждению) или пассивная (исполнители целей и задач учителя);
- владение основными компонентами учебной деятельности (постановка цели, ее принятие, выбор средств решения учебных задач, самоанализ, самооценка процесса и результатов учебной деятельности);
- преобладание мотивации учения, проявившейся на данном уроке;
- нацеленность урока: на процесс или на результат учебной работы;
- наличие инициативы у учащихся в процессе учебной работы;
- наличие творческой или исполнительской позиции у детей, тяготение к действиям по алгоритму или эвристическому решению учебных задач, вариативности в решениях;
- наличие вопросов, добавлений, комментариев со стороны детей;

- отношение к ошибкам - своим и товарищей (есть ли страх, напряженность в ситуации ошибки или она вызывает живой интерес и потребность ее анализа);
- роль учащихся (коммуникативная открытость, индивидуальность, нестандартность речи);
- склонность к кооперации или конкурентности (групповая, парная работа, дискуссии, коллективное решение учебных задач, взаимопомощь, сочувствие в ситуациях неудач, радость в связи с успехом товарищей);
- раскрепощенность или скованность (закрыты, прячутся за ролевые маски);
- отношение учащихся к учителю (уважительное, равнодушное, подчиненное, недоброжелательное);
- преобладающее на уроке самочувствие и настроение класса (напряженность, страх, воодушевленность, энтузиазм, бодрость, жизнерадостность, мажорность, подавление, равнодушие, раздражительность, агрессия).

Анализ урока в соответствии с требованиями ФГОС НОО

Цель посещения:

Дата:

Класс, учитель:

Количество учащихся в классе:

Присутствовали на уроке:

Тема урока:

Тип урока:

Дидактическая задача урока:

Цели урока (образовательная, воспитательная, развивающая):

Ведущие аспекты анализа урока

Ведущие аспекты анализа урока	Содержание наблюдения
Дидактическая задача урока (краткий оценочный анализ)	1. Соответствие дидактической задачи урока отобранному содержанию. 2. Результативность решения дидактической задачи
Содержание урока	Соответствие основного содержания урока содержанию программы и учебника
Методы обучения	Соответствие приемов обучения и учения (методов обучения) решению триединой образовательной цели
Формы обучения	1. Соответствие форм обучения (фронтальная,

	групповая, индивидуальная, коллективная) решению основной дидактической задачи урока. 2. Целесообразность использования предложенных заданий
Результативность урока	Достижение цели и решение основной дидактической задачи урока
Практическая направленность урока	Практическая направленность вопросов, упражнений и задач, предлагаемых для выполнения школьникам
Самостоятельная работа школьников как форма организации учебной деятельности	1. Уровень самостоятельности школьников при решении дидактической задачи урока 2. Характер самостоятельной учебной деятельности (репродуктивный, творческий) 3. Взаимопомощь
Формирование универсальных учебных действий на каждом этапе урока	Личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные
Формирование ИКТ-компетентности	Применение ИКТ на уроке, уровень сформированности ИКТ компетентности учащихся
Структура урока	Соответствие структуры урока основной дидактической задаче
Педагогический стиль	Соблюдение норм педагогической этики
Гигиенические требования	Температурный режим, проветривание класса, чередование видов деятельности, динамические паузы

Выводы и рекомендации:

Практическое занятие.

Проведение экспертного анализа урока по реализации воспитывающей функции обучения.

Цели

Студенты должны иметь практический опыт: определения цели и задач, планирования и проведения уроков по всем учебным предметам начальной школы; находить и оценивать информацию, анализировать теоретическое содержание, делать выводы в рамках теоретических конструкций, ориентироваться в современных проблемах образования, тенденциях его развития и направлениях реформирования.

Студенты должны уметь находить и использовать методическую литературу и др. источники информации, необходимой для анализа к урокам;

Студенты должны знать структуру уроков разных типов в рамках реализации

ФГОС.

Оборудование: дневники наблюдения, инструкционные карты.

Форма организации работы студентов: индивидуальная.

Ход работы

1. Актуализация знаний.

Для чего анализируется урок?

Анализ - логический прием познания, представляющий собою мысленное разложение предмета (явления, процесса) на части, элементы или признаки, их сопоставление и последовательное изучение с целью выявления существенных, т.е. необходимых и определенных качеств и свойств.

Для выбора схемы анализа урока учителю достаточно знать современные критерии качества образованности учащихся, владеть умениями смыслопоисковой деятельности по определению и преодолению кризисных узлов в обучении и воспитании, перестройки имеющихся знаний, конструирования культурных и гуманных смыслов педагогической деятельности, владеть умениями отбора и перестройки содержания изучаемых знаний, моделирования и конструирования условий и средств, поддерживающих и развивающих личностные структуры сознания учащихся, как основу их личностной самоорганизации.

Анализ урока необходим для повышения качества обучения. Урок рассматривается сегодня не только как деятельность учителя, т.е. как форма обучения, но и как деятельность ученика, т.е. как форма учения. Анализ любого урока представляет собой комплексный подход, в котором психологический, педагогический, содержательный, методический и предметный аспекты тесно взаимосвязаны. Способствуя улучшению процесса преподавания в целом, анализ имеет первостепенное значение прежде всего для самого учителя, дающего урок. В ходе анализа учитель получает возможность взглянуть на свой урок как бы со стороны, осознать его как явление в целом, целенаправленно осмыслить совокупность собственных теоретических знаний, способов, приёмов работы в их практическом преломлении во взаимодействии с классом и конкретными учениками. Это - рефлексия, позволяющая оценить свои сильные и слабые стороны, определить нереализуемые резервы, уточнить отдельные моменты индивидуального стиля деятельности.

Процесс анализа урока многогранен: это психологические особенности личности учителя, его деятельность на конкретном уроке, организаторские, коммуникативные, познавательные способности, действия по усвоению обучаемыми преподаваемого материала, выработке необходимых умений и навыков, учет этнографических, образовательных особенностей учеников, социальных норм и ценностей класса, преобладающей атмосферы общения, статуса отдельных учеников, опора на закономерности общения в системах «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-ученики», обусловленные спецификой учебного предмета.

2. Инструктаж.

3. Самостоятельная работа студентов.

- Дата, школа, класс, ФИО учителя

- Тема урока.
- Как построить урок, чтобы реализовать требования Стандартов второго поколения?
 - Для построения урока в рамках ФГОС НОО важно понять, какими должны быть критерии результативности урока. Каковы критерии результативности урока?
 - ✓ Цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику.
 - ✓ Учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.)
 - ✓ Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе.
 - ✓ Учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы.
 - ✓ Учитель эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески.
 - ✓ На уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся).
 - ✓ Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы.
 - ✓ Учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи.
 - ✓ Учитель специально планирует коммуникативные задачи урока.
 - ✓ Учитель принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения.
 - ✓ Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.
 - ✓ На уроке осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.)

Какой подход лежит в основе ФГОС НОО?

- Уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить на четыре группы. По целям урока определите, какой тип урока представлен. Докажите свою точку зрения анализом его структурных элементов.
 - В уроке любого типа реализуются три взаимосвязанные функции. Попробуйте определить, на каких этапах урока наиболее ярко выражена воспитательная функция.
4. Сделайте общие выводы по уроку. Как будет учтен опыт урока в вашей дальнейшей работе?
5. Анализ и оценка выполнения практической работы.

Источники информации

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с.

2. Зыков М.Б. Практическое пособие по анализу урока. http://mbzykov.ru/private/tt9_999_737.php
3. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе (Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 19.11.98 г №1561/14-15)
4. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 121 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Методика оценки учебных достижений в начальной школе: Практическое пособие. / Н.В.Калинина, С.Ю. Прохорова, А.Я., А.Я. Горбылёва. – М.: АРКТИ, 2006. – 72 с. – (Школьное образование).
7. Памятка для анализа урока // Начальная школа. 1997., № 7, с. 16.
8. ФГОС НОО. Новые подходы к системе оценки достижения планируемых результатов в начальной школе.
9. <http://teacher-almaty.clan.su/publ/33-1-0-818>
10. <http://festival.1september.ru/articles/310771/>
11. <http://www.ug.ru/old/01.37/t8.htm>

Практическое занятие.

Теоретическое моделирование: составление сравнительной характеристики уроков различных типов с учетом вида обучения

Цели

Студенты должны иметь практический опыт: анализа процесса обучения, разработки предложений по его совершенствованию; теоретического содержания, делать выводы в рамках теоретических конструкций, ориентироваться в современных проблемах образования, тенденциях его развития и направлениях реформирования.

Студенты должны уметь находить и использовать методическую литературу и др. источники информации, необходимые для теоретического осмысления проблемы.

Студенты должны знать характеристику уроков различных типов с учетом вида обучения.

Оборудование: дневники наблюдения, инструкционные карты.

Форма организации работы студентов: индивидуальная.

Ход работы

I. Актуализация знаний

II. Инструктаж.

III. Самостоятельная работа студентов. Для студентов предоставлен блок информации:

Сравнительная характеристика традиционного и современного уроков.

1. Урок традиционный.

Увлеченность планированием отдельного урока без достаточной связи с другими, слабое знание типологии уроков, а поэтому их однообразие, недооценка

особенностей каждого урока: противопоставление творчества и программно-методической дисциплины.

Слабые знания личности школьника и классных коллективов, и как следствие этого уроки-близнецы в разных классах, невозможность опираться на особенности учащихся.

Необоснованная дифференциация в обучении, отсутствие направленной работы его ликвидация пробелов в знании.

2. Требования к современному уроку (управленческие действия: планирование, организация, руководство, контроль.)

точное и одновременно творческое выполнение программно - методических требований к уроку.

грамотное определение типа урока, его место в теме; видение особенностей каждого урока.

безусловный учет обученности, обучаемости и реальных учебных возможностей учащихся и классов, учет интересов, склонностей и потребностей учащихся.

конструирование технологии урока с обязательной опорой на эти данные (учитель должен уметь различать детей по функциональной асимметрии головного мозга, по темпераменту, доминирующей памяти, темпу чтения и письма, по уровню владения надпредметными умениями ученика).

3. Недоценка специального продумывания задач урока: неполнота планирования; непонимание специальной сущности цели.

4. Специальное продумывание урока (поурочный личный план, личное дело учителя).

В чем особенно ценится новизна:

- постановка исследовательских задач;
- постановка задач урока перед учащимися;
- операциональная постановка задач(по возможности), что означает:

а) образ желаемого результата конкретно определен;

б) оговорено время достижения результата;

в) определен способ выяснения соответствия результата и задач. Цели можно дифференцировать:

1. Педагогические цели: цели образования, воспитания, развития, креативные цели, оздоровительные и др. - это цели развития ребенка, главные цели.

Цели учителя и ребенка: а) цели не предъявляются ученику, но учитель делает так, чтобы эти цели достигались.

б) цели сообщаются детям (ребенок не субъект целеполагания, но субъект цели осуществления,

в) цели ученик должен поставить сам (высший пилотаж, редкое явление).

2. Цели развития образовательного процесса:

а) диагностические цели, познавательные, исследовательские, все эти цели для повышения качества образовательного процесса,

3. Цели саморазвития самого учителя:

- а) для профессионального саморазвития,
- б) для личного саморазвития

Все что заложено в целях урока может появиться в средствах реализации этих целей и результатах. Если учитель забудет поставить цель, то естественно он не будет искать средства осуществления, а потому идея, которая могла быть заложена в цель, не появится в результатах. Требования к учителям в целеполагании должны быть жесткими. Чем более слабые цели, тем меньше результат.

Воспитательные задачи урока.

Раньше на уроке были моменты воспитательного характера.

Сегодня учитель должен знать три канала воспитания в процессе обучения:

1. через содержание основ наук.
2. через методы обучения (возвышает, оскорбляет).
3. через личность самого учителя.

I. Шаблоны структуры урока

- комбинированный урок, при постоянном наборе структур;
- стремление к большой накопляемости оценок (нарочитое);
- преувеличение роли опроса.

Выбор рациональной структуры и темпа проведения урока, которые обеспечивали бы безусловное решение поставленных задач и экономное использование времени урока (задачи определяют тип урока, тип - его структуру, структура определяет расход времени на различных этапах).

Время является дефицитным ресурсом. Хороший учитель готов научить детей за короткий промежуток времени.

Перегруженное содержание учебного материала, потеря сути за деталями, за обилием вторичного материала, необоснованного стремления отойти от учебника.

Учитель концентрирует внимание на главном, существенном - это интегративный показатель ума учителя и ученика.

К главному, существенному относят: научные понятия, теоретические положения, законы, ведущие мировоззренческие, воспитательные идеи (способы выделения главного, существенного: интонирование, повторение, выделение цветом, формулирование требований к знаниям и умениям, опорные сигналы и конспекты)

Оторванность теоретических знаний и содержаний теоретического материала от процессов, происходящих в обществе, отсутствие связи содержания образования с жизнью.

Решительное обновление содержания материала путем установливания связи между процессами, происходящими в обществе и содержанием основ наук; обеспечение практической направленности учебного материала, создание реальных возможностей применения учащимися полученных знаний и умений.

IV. Оформление студентами отчета о проделанной работе в виде таблицы.

V. Организация обсуждения итогов выполнения практической работы.

VI. Оценка выполнения практической работы.

Информационные источники

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя - /А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под редакцией А.Г. Асмолова - М.: Просвещение, 2009.
2. Дусавицкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя. – М.:ВИТА-ПРЕСС, 2008.
3. Матвеева Е.И., Патрикеева И.Е. Деятельностный подход к обучению в начальной школе: урок литературного чтения (из опыта работы)//Серия «Новые образовательные стандарты». – М.:ВИТА-ПРЕСС, 2011.
4. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Кудряшова Т.Г. Требование к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода. – Москва, 2006 .
5. Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. – М., 2005.
6. <http://gimn.sheledu.ru/index.php/doklady-publikatsii/133-osobennosti-organizatsii-sovremennogo-uroka-v-nachalnoj-shkole>

Внеаудиторная самостоятельная работа

Подготовка сообщения «Типы уроков и их структура в зависимости от вида обучения».

Цели.

Студент должен уметь искать необходимую информацию, используя для этого различные источники, включая электронные, полно и доступно использовать знания о типах уроков, определять структуру уроков в зависимости от вида обучения, показать глубину теоретических знаний, обоснованность собственных выводов, умение анализировать, обобщать.

Студенты должны знать типы уроков и их структуру, виды обучения.

Задание. В рамках заявленной темы подготовить сообщение по заявленной теме.

Форма контроля. Индивидуальная проверка сообщений с последующей презентацией на уроке.

Интернет-ресурсы

<http://edu.of.ru/attach/17/115290.doc>

<http://www.schoolconnect.ru/>

<http://www.pedagogy.ru>

<http://www.pedlib.ru>

Литература

Кукушин В.С. Педагогика начального образования. Москва-Ростов–на-Дону: Издательский центр «МАРТ», 2009. -592 с.

Ситаров В. А. Дидактика: Учебное пособие для студентов высших пед. уч. заведений /под ред. В.А. Сластенина – М.: Изд-во «Академия, 2002.-368 с.

Тема 2.2 Особенности психических познавательных процессов и учебной

деятельности младших школьников. Социально-психологические границы младшего школьного возраста. Резервы развития. Характеристика психических познавательных процессов младших школьников. Возможности реконструкции и развития.

<http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/statya-granitsy-mladshego-shkolnogo-vozrasta>

Общая психологическая характеристика детей младшего школьного возраста

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать.

Для того чтобы этого не происходило в учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Возрастные особенности памяти в этом возрасте развиваются под влиянием обучения. Усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать её проявления. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой

сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. В. Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение.

Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника - в пересказе текста. Краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко - это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют. Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся.

Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь - выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования — произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определен-

ным правилам и законам (рекомендация: читать и анализировать с ребенком героев и их поступки). Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желанием быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте - мотивом достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива - мотив избегания неудачи.

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия. Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смыслово-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели.

Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах. Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам. «Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.»

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. «Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни». Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. «Хотя предполагается,

что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни». Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности.

Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста - создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Особенности восприятия. Развитие отдельных психических процессов осуществляется на протяжении всего младшего школьного возраста. Хотя дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия (у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на различные формы и цвета), но их восприятие в учебной деятельности сводится лишь к узнаванию и называнию формы и цвета.

Возможности ребенка анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы, связаны с формированием у него более сложного вида деятельности, чем ощущение и различение отдельных непосредственных свойств вещей. Этот вид деятельности, называемый наблюдением, особенно интенсивно развивается в процессе школьного учения. Благодаря этому восприятие становится целенаправленным. Учитель регулярно показывает детям приемы осмотра или прослушивания вещей и явлений (порядок выявления их свойств, маршруты движения рук и глаз и т.п.), средства записи установленных свойств (рисунков, схема, слово). Затем ребенок может самостоятельно планировать работу восприятия и преднамеренно осуществлять ее в соответствии с замыслом, отделяя главное от второстепенного, устанавливая иерархию воспринимаемых признаков, дифференцируя их по мере общности и т.п. Такое восприятие, синтезируясь с другими видами познавательной деятельности (вниманием, мышлением), приобретает форму целенаправленного и произвольного наблюдения. При достаточно развитом наблюдении можно говорить о наблюдательности ребенка как особом качестве личности.

Особенности внимания. Дети обращают свое внимание в основном на то, что им непосредственно интересно, что выделяется яркостью и необычностью (непроизвольное внимание). Условия школьной работы с первых дней требуют от ребенка следить за такими предметами и усваивать такие сведения, которые в данный момент его могут не интересовать. Постепенно ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание на *нужных*, а не просто внешне привлекательных предметах. Во II – III классах многие учащиеся уже обладают *произвольным* вниманием, концентрируя его на любом материале, объясняемом учителем или имеющемся в книге. Произвольность внимания, умение преднамеренно направлять его на ту или иную задачу – важное приобретение младшего школьного возраста.

Произвольное внимание первоклассников неустойчиво, поэтому опытный учитель прибегает к разнообразным видам учебной работы, сменяющим друг друга на уроке и не утомляющим детей (устный счет разными способами, решение задач и проверка результатов, приемы письменных вычислений, тренировка в их выполнении и т.д.).

Развитие внимания связано с расширением его объема и умением распределять внимание между разными видами действий. Поэтому учебные задачи целесообразно ставить так, чтобы ребенок, выполняя свои действия, мог и должен был следить за работой товарищей. Например, читая заданный текст, школьник обязан следить за поведением других учеников. В случае ошибки он замечает отрицательные реакции товарищей и стремится сам исправить ее. Некоторые дети бывают «рассеянными» в классе именно потому, что не умеют распределять внимание: занимаясь одним делом, они теряют из виду другие. Учителю следует так организовать разные виды учебной работы, чтобы дети приучались к одновременному контролю за несколькими действиями.

Особенности памяти. Семилетний ребенок, пришедший в школу, преимущественно запоминает буквально внешние яркие и эмоционально впечатляющие события, описания, рассказы. Но школьная жизнь такова, что с самого начала требует от детей произвольного запоминания материала. Ученики должны специально запомнить режим дня, правила поведения, домашние задания, а затем уметь руководствоваться ими в своем поведении. Продуктивность памяти младших школьников зависит от понимания ими характера мнемической задачи и от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения.

Первоначально дети применяют самые простые способы – многократное повторение материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания происходит лишь на уровне узнавания. Немногие дети могут самостоятельно

перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания. Большинство нуждается в специальном и длительном обучении этому в школе и дома. Одно направление такой работы связано с формированием у детей приемов осмысленного запоминания (расчленение материала на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т.д.), другое – с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля за результатами запоминания.

Соотношение произвольной и произвольной памяти в процессе их развития внутри учебной деятельности различно. В I классе эффективность произвольного запоминания выше, чем произвольного, так как у детей еще не сформированы особые приемы осмысленной обработки материала и самоконтроля. К тому же при решении большинства задач учащиеся выполняют развернутую мыслительную деятельность, которая еще не стала для них привычной и легкой.

По мере формирования приемов осмысленного запоминания и самоконтроля произвольная память у второклассников и третьеклассников оказывается во многих случаях более продуктивной, чем произвольная. Казалось бы, и далее должно сохраняться это преимущество. Однако *происходит качественное преобразование самих процессов памяти*. Хорошо сформированные приемы логической обработки материала учащиеся начинают применять для проникновения в его существенные связи и отношения, для развернутого анализа их свойства, т.е. для такой содержательной деятельности, когда прямая задача запомнить отступает на второй план. Но результаты происходящего при этом произвольного запоминания все-таки остаются высокими, так как основные компоненты материала в процессе анализа, группировки и сопоставления были прямыми предметами действий учащихся. Возможности произвольной памяти, опирающейся на логические приемы, должны всесторонне использоваться в начальном обучении. В этом заключен один из основных резервов совершенствования памяти в процессе обучения.

Особенности воображения. Систематическая учебная деятельность помогает развить у детей такую важную психическую способность, как воображение. Большинство сведений, сообщаемых младшим школьникам учителем и учебником, имеет форму словесных описаний, картин и схем. Школьники каждый раз должны воссоздать себе образ действительности (поведение героев рассказа, события прошлого, ландшафты, наложение геометрических фигур в пространстве и т.д.).

Развитие воображения проходит две главные стадии. Первоначально воссоздаваемые образы весьма приблизительно характеризуют реальный объект, бедны деталями. Эти образы статичны, поскольку в них не представлены изме-

нения и действия объектов, их взаимосвязи. Построение таких образов требует словесного описания или картины. В конце II класса, а затем в III классе наступает вторая стадия, и этому способствует значительное увеличение количества признаков и свойств в образах. Они приобретают достаточную полноту и конкретность, что происходит в основном за счет воссоздания в них элементов действий и взаимосвязей самих объектов. Первоклассники чаще всего представляют себе лишь начальное и конечное состояние какого-либо движущегося объекта. Ученики III класса с успехом могут представить и изобразить многие промежуточные состояния объекта, как прямо указанные в тексте, так и *подразумеваемые* по характеру самого движения. Дети могут воссоздать образы действительности без непосредственного их описания или без особой конкретизации, руководствуясь памятью или общей схемой-графиком. Так, школьники могут писать большое изложение по рассказу, прослушанному в самом начале урока, или решать математические задачи, условия которых приведены в виде абстрактной графической схемы.

Особенности мышления. В развитии мышления младших школьников также наблюдаются две основные стадии. На первой стадии (она приблизительно совпадает с обучением в I и II классах) их мыслительная деятельность еще во многом напоминает мышление дошкольника. Анализ учебного материала производится здесь по преимуществу *внаглядно-действенном плане*. Дети опираются при этом на реальные предметы или их прямые заместители, изображения. Обобщения, выполняемые детьми на этой стадии, происходят под сильным давлением броских признаков предметов. Большинство обобщений, возникающих на этой стадии, фиксирует конкретно воспринимаемые признаки и свойства, лежащие на поверхности предметов и явлений.

На основе систематической учебной деятельности к III классу изменяется характер мышления. С этими изменениями связана вторая стадия в развитии мышления. К III классу учащиеся овладевают родо-видовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией. Дети постоянно отчитываются перед учителем в форме развернутых суждений о том, как они усвоили ту или иную классификацию.

В основе суждений школьников о признаках и свойствах предметов и явлений лежат чаще всего наглядные изображения и описания. Но вместе с тем эти суждения являются результатом анализа текста, мысленного сопоставления и выделения в этих частях главных моментов, их объединения в целостную картину.

Умение классифицировать определенные предметы и явления развивает у младших школьников новые сложные формы собственно умственной деятельности, которая постепенно отчленяется от восприятия и становится относи-

тельно самостоятельным процессом работы над учебным материалом, процессом, приобретающим свои особые приемы и способы.

Психологические особенности развития ребенка в младшем школьном возрасте

Возрастные границы младшего школьного возраста относительно и тем не менее соответствуют обучению детей в начальной школе. Наиболее характерная черта периода с семи до десяти лет состоит в том, что в этом возрасте дошкольник становится школьником. Это переходный период, когда ребенок соединяет в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. Эти качества уживаются в его поведении и сознании в виде сложных и порой противоречивых сочетаний. Как и любое переходное состояние, данный возраст богатыми скрытыми возможностями развития, которые важно своевременно улавливать и поддерживать. Основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются именно в младшем школьном возрасте. Поэтому особое внимание ученых сейчас направлено на выявление резервов развития младших школьников. Использование этих резервов позволит более успешно готовить детей к дальнейшей учебной и трудовой деятельности.

Как только семилетний ребенок вошел в класс, он уже школьник. С этого времени игра постепенно теряет главенствующую роль в его жизни, хотя и продолжает занимать в ней важное место. Ведущей деятельностью младшего школьника становится учение, существенно изменяющее мотивы его поведения, открывающие новые источники развития его познавательных и нравственных сил. Процесс такой перестройки имеет несколько этапов.

Особенно отчетливо выделяется этап первоначального вхождения ребенка в новые условия школьной жизни. Большинство детей психологически подготовлены к этому. Они с радостью идут в школу, ожидая встретить здесь что-то необычное по сравнению с домом и детским садом. Эта внутренняя позиция ребенка важна в двух отношениях. Прежде всего, предчувствование и желанность новизны школьной жизни помогают ребенку быстро принять требования учителя, касающиеся правил поведения в классе, норм отношений с товарищами, распорядка дня. Эти требования ребенок воспринимает как общественно значимые и неизбежные. Психологически оправдано положение, известные опытным педагогам: с первых дней пребывания ребенка в классе необходимо четко и однозначно раскрыть ему правила поведения на занятиях, дома и в общественных местах.

Другая сторона внутренней позиции ребенка связана с его общим положительным отношением к процессу усвоения знаний и умений. Еще до школы он свыкается с мыслью о необходимости учения для того, чтобы когда-то по настоящему стать тем, кем он хотел быть в играх (летчиком, поваром, шофе-

ром). При этом ребенок не представляет, естественно, конкретного состава знаний, требующихся в будущем. Он тянется к знаниям вообще, к знаниям как таковым, имеющим общественную значимость и ценность. Этот интерес, как основная предпосылка учения, формируется у ребенка всем строем его дошкольной жизни, включающей развернутую игровую деятельность.

Таким образом, для первого этапа школьной жизни характерно то, что ребенок подчиняется новым требованиям учителя, регулирующим его поведение в классе и дома, а также начинает интересоваться содержанием самих учебных предметов. Безболезненное прохождение ребенком этого этапа свидетельствует о хорошей готовности к школьным занятиям. Но далеко не все дети семилетнего возраста обладают ею. Многие из них первоначально испытывают те или иные трудности и не сразу включаются в школьную жизнь.

Основные виды трудностей, испытываемых первоклассниками.

Первый из них связан с особенностями нового школьного режима (надо вовремя просыпаться и вставать, нельзя пропускать занятия, на всех уроках требуется сидеть спокойно, необходимо выполнять домашние задания и т.д.). Без должных привычек у ребенка появляются чрезмерная усталость, срывы в учебной работе, пропуск режимных моментов. Большинство семилетних детей с психофизиологической стороны подготовлены к формированию соответствующих привычек. Необходимо только, чтобы учитель и родители понятно и четко выражали новые требования к жизни ребенка, постоянно контролировали их выполнение, принимали меры поощрения и наказания с учетом индивидуальных особенностей детей.

Второй тип трудностей, которые испытывают первоклассники, обозначен характером взаимоотношений с учителем и с товарищами по классу. При всей возможной приветливости и доброте к детям учитель все-таки выступает как авторитетный и строгий наставник, выдвигающий определенные правила поведения и пресекающий всякие отклонения от них. Он постоянно оценивает работу детей. Его позиция такова, что ребенок не может не испытывать некоторой робости перед ним.

Вследствие этого одни дети становятся в школе чрезмерно скованными, а другие – расторможенными. Нередко первоклассник теряется в новом окружении, не может сразу познакомиться с детьми, чувствует себя одиноким.

Взаимоотношения учащихся в классе бывают нормальными тогда, когда учитель одинаково ровен и требователен ко всем детям, когда слабых он поощряет за трудолюбие, а сильных может пожуричь за излишнюю самоуверенность. Это создает хороший психологический фон для коллективной работы класса. Учитель поддерживает дружбу детей по общности интересов (собирают марки, увлекаются кукольным театром), по общим внешним условиям жизни

(живут в одном доме, сидят за одной партой) и т.д. Важная цель воспитательной работы в первые месяцы пребывания ребенка в школе – привить ему чувство того, что класс, а затем и школа – это не чужая ему группа людей, а доброжелательный и чуткий коллектив сверстников, младших и старших товарищей.

Третий тип трудностей многие первоклассники начинают испытывать в середине учебного года. Вначале они с радостью ходили в школу, с удовольствием занимались, гордились оценками учителя. Однако процесс обучения в I классе обычно строится так, что дети получают знания и определения в готовом виде, которые необходимо запомнить и применять в нужных ситуациях. Основопологающий принцип «от простого к сложному» удовлетворяет потребности не каждого ребенка. Естественно, что в таких условиях поле интеллектуального поиска ребенка невелико, познавательная самостоятельность существенно ограничена. На подобных занятиях слабо формируются интересы к самому содержанию учебного материала. Особенно это сказывается на детей, имеющих высокий уровень готовности к обучению и по мере привыкания к внешним атрибутам школы у ребенка гаснет первоначальная тяга к учению, в результате наступают апатия и безразличие.

Наиболее верный способ предупредить «насыщение» учением состоит в том, чтобы дети получали на уроках достаточно сложные *учебно-познавательные* задачи, сталкивались с проблемными ситуациями, которые требуют не только овладения соответствующими понятиями, а инициативы, активности, самостоятельности мышления.

Таким образом, при первоначальном вхождении в школьную жизнь у ребенка происходит существенная психологическая перестройка. Он приобретает некоторые важные привычки нового режима, устанавливает доверительные отношения с учителем и товарищами. На основе появившегося интереса к содержанию учебного материала у ребенка формируется положительное отношение к учению.

Тема 2.2 Особенности психических познавательных процессов и учебной деятельности младших школьников

Характеристика учебной деятельности, ее особенности.

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте

В общей теории учения, основы которой были заложены Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Диствервегом, в нашей стране - К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким, П.П. Нечаевым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, а также крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия - Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, И. Лингартом, И. Ломпшером и другими учеными, сформиро-

валась собственно психологическая теория учебной деятельности, приоритет в научной разработке которой принадлежит России. Ее разработчики - Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др. (<http://www.pirao.ru>).

1. «Учебная деятельность» (УД) - достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике. Иногда УД рассматривается как синоним научения, учения, обучения.

2. В «классической» советской психологии и педагогике УД определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий.

3. В трактовке направления Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова **учебная деятельность** - это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия (http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/g-ob-raz.html).

В концепции УД (в отличие от дидактических концепций) заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Сам **образовательный процесс** трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей, основных психических новообразований. Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания.

Учебный предмет не просто содержит систему знаний, но особым образом (через построение предметного содержания) организует познание ребенком генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразований. Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы извне. Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. За учеником закрепляется роль познающего мир в специально организованных для этого условиях. Чем лучше будут созданы обучающие условия, тем оптимальнее будет развиваться ученик. Признавая за учеником право быть субъектом познания, авторы этой концепции реализацию этого права по сути дела переносят на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В. Давыдова и его последователей, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение авторы называют **развивающим**. Источник этого развития лежит вне самого ребенка - в обучении, причем специально сконструированном для этих целей.

За эталон развития принимаются показатели, характеризующие теоретическое мышление: рефлексивность, целеполагание, планирование; умение действовать во внутреннем плане; умение обмениваться продуктами познания.

В концепции В.В. Давыдова цель образования представлена более широко, а главное, более психологично. Это не просто познание окружающего мира, существующего по своим объективным законам, а присвоение учеником общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями людей, воспроизводство образовательной культуры, куда входят не только знания, но и общественно выработанные ценности, нормативы, социально значимые ориентиры.

Формирование у учащихся основных понятий учебного предмета в процессе учебной деятельности строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии это общее представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и тем самым превращается в подлинное научно-теоретическое понятие.

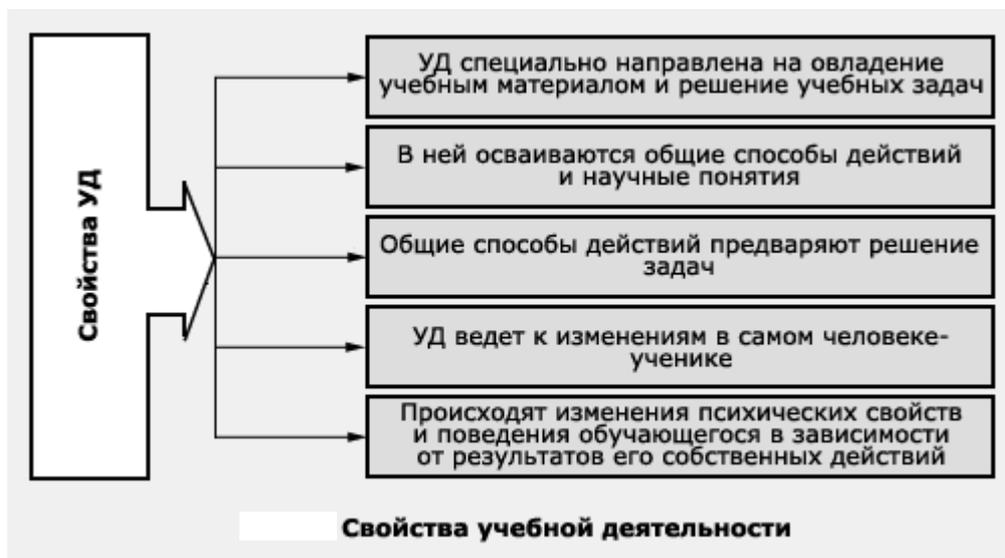
Такое структурирование учебного материала принципиально отличается от обычно применяемого линейного способа (индуктивного), когда обучение идет от рассмотрения частных фактов и явлений к их последующему эмпирическому обобщению на завершающем этапе изучения того или иного понятия. Это общее представление, которое возникает на завершающей ступени, не направляет и не помогает ему в изучении частных представлений и понятий и, кроме того, оно не может быть развито и обогащено, так как появляется в конце процесса изучения (http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/g-postr.html).

Иначе происходит процесс обучения с помощью учебной деятельности. Вводимое на начальной ступени изучения фундаментального понятия, абстрактно-общее представление об этом понятии в дальнейшем обучении обогащается и конкретизируется частными фактами и знаниями, служит для учащихся ориентиром в течение всего процесса изучения данного понятия и помогает осмыслить все вводимые в дальнейшем частные понятия с точки зрения уже имеющегося общего представления.

Сущность УД состоит в том, что её результатом является изменение самого учащегося, а содержание УД заключается в овладении обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Дальнейшее развитие эта теория

получила в результате многолетних экспериментальных исследований, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которые доказали, что возможности младших школьников в усвоении научно-теоретических знаний недооценивались, что такие знания им вполне доступны. Поэтому основным содержанием обучения должны стать научные, а не эмпирические знания; обучение должно быть направлено на формирование у учащихся теоретического мышления.

Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Учебную деятельность нельзя отождествлять с теми процессами учения и усвоения, которые включены в любые другие виды деятельности (в игровую, трудовую, спортивную и т. п.). Учебная деятельность предполагает усвоение именно теоретических знаний посредством дискуссий, осуществляемых школьниками и студентами с помощью учителей и преподавателей. УД реализуется в тех учебно-воспитательных учреждениях (школах, институтах, университетах), которые способны давать своим выпускникам достаточно полноценное образование и которые нацелены на развитие у них способностей, позволяющих ориентироваться в различных сферах общественного сознания.



Задачей школы является не просто развитие мыслительной деятельности школьников, а воспитание у них такого уровня мышления, который в наибольшей мере способствует ориентации человека в современных формах сознания. Этому требованию соответствует теоретический уровень мышления. Последний не обеспечивается при традиционном обучении, когда ученики усваивают лишь отдельные способы решения конкретных задач и когда для этого им дается готовая сумма частных знаний. Мышление школьников поднимается на тео-

ретический уровень при формировании у них учебной деятельности, как она понимается в концепции УД. Эта деятельность, направленная на решение учебной задачи, обладает своими особыми потребностями и мотивами, своей особой структурой, в которой важнейшее место принадлежит специфическим учебным задачам и действиям.

Структура УД определяется характером взаимодействия ее элементов. Относительно основных структурных элементов УД до сих пор в педагогической психологии нет единого мнения. В.В. Давыдов считал, что в структуру УД входят: учебные ситуации (или задачи); учебные действия; действия контроля и. По его мнению, одним из важнейших компонентов учебной деятельности является понимание школьником учебных задач (УЗ). Учебная задача тесно связана с содержательным (теоретическим) обобщением, она подводит ученика к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знаний, к овладению новыми способами действия. Принятие школьниками УЗ "для себя" и самостоятельная постановка тесно связаны с мотивацией учения, с превращением ребенка в субъекта деятельности. Следующий компонент - осуществление школьником учебных действий. При правильной организации учения учебные действия школьника направлены на выделение всеобщих отношений, ведущих принципов, ключевых идей данной области знаний, на моделирование этих отношений, на овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно, способами перехода от модели к объекту и обратно и т.д.

Не менее важное значение, по мнению В.В. Давыдова, имеет выполнение самим учеником действия контроля и оценки. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия.

В соответствии с общепсихологической теорией деятельности УД имеет следующую структуру: потребность; учебная задача; мотивы учебной деятельности; учебные действия и операции.

Потребностью УД является стремление учащихся к усвоению теоретических знаний из той или иной предметной области (эти знания отражают закономерности происхождения, становления и развития предметов соответствующей области; эмпирико-утилитарные знания в отличие от теоретических фиксируют лишь признаки уже ставших предметов).

Учебная задача. Специфика учебной задачи состоит в том, что при её решении учащиеся посредством учебных действий открывают и овладевают общим способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач. Поставить перед учащимися учебную задачу - значит ввести их в проблемную

ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ её решения во всех возможных частных и конкретных условиях.

Учебная задача - не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, это цель по овладению обобщенными способами действий, задача, которая ставится перед учащимися в форме проблемы. Учебная задача отличается от конкретно-практической задачи тем, что целью второй является получение результата-ответа, а целью первой является овладение учеником общим способом решения всех задач данного вида.

Работа учащихся по решению учебных задач осуществляется с помощью особых учебных заданий, требующих от учащихся в явном виде проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения каких-то явлений, построения каких-то способов изучения или фиксации результатов в виде моделей этих явлений и способов их изучения. Работа учащихся над этими заданиями носит теоретический характер и вводит их, тем самым, в лабораторию научной мысли, помогает им приобрести опыт подлинно творческого мышления и в то же время приносит им радость познания, эмоциональное удовлетворение от преодоления всех трудностей, которые им встретились на пути выполнения этих заданий.

Особенности формирования УД

Анализ любого типа деятельности предполагает вычленение и описание взаимосвязи следующих структурных компонентов - потребностей, мотивов, задач, действий и операций. При этом психология установила следующие закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности. Во-первых, существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности (например, учебной). Во-вторых, ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот). В-третьих, различные частные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом в едином потоке человеческого поведения (поэтому, например, подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязи с игрой и трудом, со спортом и общественно-организационными занятиями и т.д.). В-четвертых, каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как сеть развернутых взаимоотношений между людьми, использующими различные материальные и материализованные средства организации своего общения и обмена опытом; лишь на этой основе формируются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Для формирования у учащихся учебной деятельности необходимо, чтобы они овладели указанными выше учебными действиями; чтобы их деятельность становилась деятельностью по решению учебных задач и при этом они осознавали, что они не просто выполняют задания учителя, не просто пишут, рисуют, считают, а именно решают очередную учебную задачу, наконец, необходимо так строить учебный процесс, организовать его, чтобы постепенно элементы самообучения, самодеятельности, саморазвития, самовоспитания стали занимать в этом процессе все большее и большее место. Для этого следует с первых дней занятий строить учебный процесс на принципе ролевого участия школьников в его организации и проведении. Это означает, что постепенно многие функции учителя должны передаваться ученическому самоуправлению.

Действие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, - это оценка, т.е. «установление того, усвоено ли или еще не усвоено то или иное учебное действие».

Становление УД - это совершенствование каждого компонента УД, их взаимосвязи и взаимопереходов; совершенствование мотивационного и операционального аспектов учения; превращение ученика в субъекта осуществляемой им УД; необходимость наличия развивающего и воспитывающего эффектов УД.

Формирование УД есть управление взрослым (учителем, родителем, психологом) процессом становления УД школьника. Полноценное управление процессом учения всегда предполагает отработку у школьника каждого компонента УД; взаимосвязь компонентов УД; постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя.

Становление и формирование УД проходят несколько этапов, каждому из которых соответствуют определённые ступени образования. При переходе от этапа к этапу видоизменяются её основные характеристики: конкретное содержание; формы организации взаимодействия между её участниками; особенности их общения; характер психологических новообразований.

Поэтому уровни зрелости УД в целом и ее отдельных компонентов есть важные качества характеристики эффективности труда учителя и школьника.

Развернутый процесс обучения сложным учебным действиям применяется и к обучению действиям по решению класса конкретных задач. Такой способ обучения действиям позволяет проводить контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий.

Возрастные особенности формирования УД

На первом этапе, соответствующем начальному образованию, возникают и формируются основные компоненты структуры УД (у дошкольников

имеются только их предпосылки). В младшем школьном возрасте УД является главной и ведущей среди других видов деятельности. Систематическое осуществление младшими школьниками УД способствует возникновению и развитию у них основных психологических новообразований данного возраста.

Уже в 1-м классе в содержание УД необходимо вводить элементарные теоретические знания - понятия числа и слова, отсутствовавшие в опыте дошкольной жизни детей, а также понятие композиции, важное для последующего овладения детьми основами изобразительного искусства. Усвоение этих и других понятий в процессе коллективного решения учебных задач способствует вхождению детей в систему учебных действий, позволяет им осваивать способы и нормы участия в спорах и дискуссиях, проявлять инициативность в приглашении к учебному диалогу сверстников и учителя. На протяжении всего начального образования в условиях полноценной и развёрнутой УД она остаётся коллективно распределённой, но при этом у большинства младших школьников складываются умения по собственной инициативе ставить различные содержательные вопросы сверстникам и учителям, умения не только участвовать в дискуссиях, но и быть их инициаторами и даже организаторами. У детей появляются устойчивые и обобщённые учебно-познавательные мотивы (основным показателем этого является ориентация детей не на результат решения задачи, а на общий способ его получения), что свидетельствует о формировании самой потребности в УД. К концу начального обучения у детей появляется способность сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать их результаты.

На втором этапе формирования УД (6-9-е классы) теряет свой ведущий характер, но сохраняет существенное значение в развитии теоретического мышления учащихся, происходящем в процессе рефлексивного усвоения и т.п., позволяя им при этом наряду с учителями принимать определенное участие в организации УД своих сверстников. В этом возрасте усложняется содержание УД - предметом усвоения становятся целостные системы теоретических понятий, излагаемые абстрактным языком с применением графиков, таблиц, моделей. Наличие достаточно высокого уровня теоретического мышления, достигнутого подростками ещё в младших классах, способствует усвоению ими сложного материала. В выполнении учебной деятельности происходят значительные изменения. В 5-7-х классах учащиеся ещё коллективно решают учебные задачи и вместе с тем осваивают различные знаковые модели фиксации их условий и ориентации в них, чтобы впоследствии использовать эти модели самостоятельно, для индивидуального решения задач. В 8-9-х классах учащиеся постепенно приступают к самостоятельной постановке учебных задач и к самостоятельной оценке своих решений. Каждый ученик становится индивидуальным субъектом

учения. Его учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога с авторами учебного материала, а обсуждение результатов в классе становится такой дискуссией, когда каждый её участник может внести коррективы в предложенное понимание учебной задачи и в способы её решения.

В процессе интериоризации УД у подростков при усвоении ими теоретического материала отрабатываются и шлифуются все учебные действия (особое значение при этом имеют контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку) и развиваются все функционирующие в них содержательные мыслительные действия, среди которых особую роль приобретает рефлексия. Таким образом, в подростковом возрасте продолжается процесс развития теоретического мышления, начало которому было положено в начальных классах. В этом возрасте УД теряет свой ведущий характер; главную роль в психическом развитии подростков приобретает общественно значимая деятельность во всех видах (художественная, спортивная, трудовая). Но в сфере умственного развития в подростковом возрасте решающее значение принадлежит именно УД.

Третий этап. В старшем школьном возрасте ведущей вновь становится УД, но с профессиональным уклоном, позволяющим старшеклассникам осуществлять профессиональную ориентацию и намечать свой жизненный путь.

В студенческие годы УД приобретает собственно исследовательский характер и может быть названа как учебно-познавательная деятельность. Усвоение уже накопленных теоретических знаний вплетается в процесс самостоятельного формулирования результатов индивидуального или коллективного исследования, проектирования и конструирования, производимых в соответствии с требованиями различных форм познания, что и приводит студентов к уточнению научных понятий, к совершенствованию художественных образов, углублению нравственных ценностей и т.п. УД для студентов становится основой развития прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления (http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/1-podjun.html; см. лабораторию изучения психического развития в подростковом и юношеском возрастах).

Возрастные особенности формирования учебной деятельности	
Возраст	Особенности учебной деятельности
Младший школьный возраст	Знаменуется введением учащегося в УД, овладением всеми ее компонентами; УД имеет здесь ведущее значение
Средний школьный	Идет становление произвольности УД, овладение ребенком ее общей структурой, осознание индивидуальных особенностей

возраст	своей учебной работы, использование УД как средства организации своего взаимодействия с другими школьниками.
Старший школьный возраст	Характеризуется использованием УД как средства профориентации и профподготовки, овладением способами самостоятельной УД и самообразования, а также переходом от усвоения общественно выработанного опыта УД к его обогащению, т.е. творческой исследовательской познавательной деятельности

http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/1-uchen.html; см. лабораторию психологии учения ПИ РАО).

Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте. Понятие ведущей деятельности

Психическое развитие человека на всех возрастных ступенях осуществляется в процессе различных видов деятельности. Именно в деятельности он овладевает общественно историческим опытом, накопленным человечеством - усваивает знания, умения и навыки и приобретает свойственные человеку психические свойства и способности. Однако не все виды деятельности имеют одинаковое значение для психического развития. Как указывает А.Н. Леонтьев, деятельность в целом не складывается механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности на данном этапе играют главную роль в развитии, другие являются подчиненными и играют второстепенную роль.

Главным видом человеческой деятельности, определяющим само возникновение и историческое развитие человека, становление его сознания является труд; он представляет собой деятельность, направленную на производство определенных общественно полезных (или, по крайней мере, потребляемых обществом) продуктов - материальных или идеальных. Другие виды деятельности, такие как игра, учение, общение возникли в ходе истории в тесной связи с трудом, частично - как обслуживающие труд, частично - как формы подготовки к нему. В современном обществе, наряду с трудом, основными видами деятельности являются игра и учение.

Эти основные виды деятельности не исчерпывают, однако, всего ее богатства и не на всех возрастных ступенях имеют одинаковое значение. Труд в его зрелых формах недоступен ребенку, что же касается игры и учения, то каждый из этих видов деятельности выступает в качестве ведущего лишь на определенной возрастной ступени, в то время как на других возрастных ступенях ведущей являются другие виды деятельности.

Ведущая деятельность, по определению А.Н. Леонтьева, - это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, дея-

тельность, которой человек отдает больше всего времени. Она характеризуется тремя главными признаками:

1. Внутри ведущей деятельности появляются и развиваются другие, новые виды деятельности, которые сами могут приобрести ведущее значение в дальнейшем, на следующей возрастной ступени. Так, учение первоначально появляется в форме игры: ребенок начинает учиться, играя.

2. В ведущей деятельности формируются и развиваются отдельные психические процессы. В частности, в игре складываются образное мышление, активное воображение, а в учении - отвлеченное логическое мышление.

3. От ведущей деятельности зависит формирование личности ребенка, ее основные изменения в данный период. Например, именно в игре дошкольник, с одной стороны, осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения взрослых людей («каким бывает рабочий, учитель и т.п.») а, с другой стороны, учится устанавливать взаимоотношения со сверстниками, согласовывать с ними свои действия («<http://flogiston.ru> «Психология игры»).

В начале своего формирования учебная деятельность возможна только на основе постановки учебных задач учителем, которые осуществляют также функции контроля и оценки. Развитые формы УД предполагают переход контроля и оценки в самоконтроль и самооценку, самостоятельную конкретизацию поставленных извне целей.

Ведущий характер учебной деятельности в младшем школьном возрасте

Структура УД формируется у детей младшего школьного возраста (у дошкольников имеются только ее предпосылки, одной из которых выступает дошкольный познавательный интерес). В этом возрасте УД является главной и ведущей среди других видов деятельности (художественной, игровой, спортивной и др.). Систематическое осуществление младшими школьниками УД определяет возникновение и развитие у них психологических новообразований данного возраста: субъекта этой деятельности; основ теоретического мышления; произвольности учебно-познавательных действий.

Первичной формой УД служит ее коллективно-распределенное осуществление всем классом или отдельными его группами. В процессе интериоризации формируется индивидуальная УД, показателями которой являются: умение ее субъекта инициативно и самостоятельно различать в осваиваемом предмете известное и неизвестное теоретическое знание; умение задавать содержательные вопросы сверстникам и учителям; умения не только постоянно участвовать в дискуссиях, но и быть их инициатором, организатором.

Психолого-педагогические исследования показывают, что при существующей системе начального образования в России УД к моменту окончания начальной школы (т.е. к 9-10 годам жизни ребенка) еще не приобретает под-

лично индивидуальной формы. Возникает проблема его пролонгирования на один - два года с тем, чтобы в конце младшего школьного возраста у ребенка формировалось желание и умение учиться, т.е. потребность в УД и возможность ее индивидуального осуществления.

В последующих возрастах, которым соответствуют определенные ступени образования (подростковый возраст - основная школа; ранняя юность - старшие классы школы; юность - высшая школа), УД претерпевает качественные изменения по содержанию теоретических знаний, усваиваемых учащимися, по характеру ее осуществления ими, по способам организации УД учителями и преподавателями, по роли в становлении психологических новообразований, присущих каждому возрасту.

Диагностика учебной деятельности

А.К. Маркова для изучения уровня сформированности УД у учащихся выделила следующие аспекты ее диагностики

✓ Состояние учебной задачи и ориентировочной основы: понимание школьником задачи учителя, понимание смысла деятельности и активное принятие для себя учебной задачи; самостоятельная постановка школьником учебных задач; самостоятельный выбор ориентиров действия в новом учебном материале.

✓ Состояние учебных действий: какие учебные действия школьник выполняет (изменение, сравнение, моделирование и др.); в какой форме он их выполняет (материальная, материализованная, громко-речевая, умственный план), развернуто (в полном составе операций) или свернуто, самостоятельно или после побуждений со стороны взрослого; складываются ли из отдельных действий более крупные блоки - способы, приемы, методы; различает ли ученик способ и результат действий; владеет ли школьник несколькими приемами достижения одного результата.

✓ Состояние самоконтроля и самооценки: умеет ли ученик проверять себя после окончания работы (итоговый самоконтроль); может ли проверять себя в середине и в процессе работы (пошаговый самоконтроль); способен ли он планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль); владеет ли школьник адекватной самооценкой; доступна ли ему дифференцированная самооценка отдельных частей своей работы или он может оценить себя лишь в общем виде.

✓ Каков результат учебной деятельности: объективный (правильность решения, число действий до результата, расход времени, решение задач разной трудности); субъективный (значимость, смысл этой учебной работы для самого ученика, субъективная удовлетворенность, психологическая цена - расход времени и сил, вклад личных усилий).

Диагностируя учебную деятельность школьников, важно посмотреть, какова целостность этой деятельности (или налицо только раздробленные звенья и операции), есть ли выраженная индивидуальность ее выполнения. Свободное и самостоятельное осуществление учебной деятельности свидетельствует об определенном важном уровне умственного развития - сформированности познавательной деятельности как основы мышления. В школьной практике предлагается учитывать при оценке результатов учения не только знания, но и деятельность учащихся, их обеспечивающую. Так, требования к результатам обучения включают: систему знаний и умений; виды деятельности, в которых осуществляется усвоение предметного содержания обучения; качественные особенности усвоения учащимися предметного и деятельностного содержания обучения. Состояние видов деятельности школьника может быть выявлено критериально-ориентированными тестами, деятельностными пробами, длительным наблюдением, а также в ходе психологически продуманного устного опроса и в письменных контрольных работах.

Практическое занятие.

Проведение диагностики учебной деятельности младших школьников

Цели

Студенты должны иметь практический опыт: проведения диагностических занятий и обработки полученных данных, находить и оценивать информацию, анализировать теоретическое содержание, делать выводы в рамках теоретических конструкций, ориентироваться в современных проблемах образования, тенденциях его развития и направлениях реформирования.

Студенты должны уметь находить и использовать методическую литературу и др. источники информации, необходимой для проведения диагностических исследований.

Студенты должны знать структуру учебной деятельности, ее особенности формирования в младшем школьном возрасте.

Оборудование: диагностики, инструкционные карты.

Форма организации работы студентов: индивидуальная.

Ход работы

- I. Актуализация знаний
- II. Инструктаж.
- III. Самостоятельная работа студентов.

Диагностика сформированности предпосылок учебной деятельности направлена на определения готовности будущего школьника к новому для него виду деятельности - учебной. В отличие от игровой учебная деятельность имеет ряд специфических особенностей. Она предполагает ориентацию на результат, произвольность и обязательность.

Для диагностики предпосылок учебной деятельности используется комплекс методик, состоящий из диагностики умения ориентироваться на систему требований - методика «Бусы», умения ориентироваться на образец - методика «Домик», умения действовать по правилу - методика «Узор», уровня развития произвольности - мето-

дика «Графический диктант».

Дополнительно приводятся методики: «Рисование по точкам» для определения сформированности умения ориентироваться на систему требований, методика «Таинственное письмо» для исследования уровня познавательной активности младших школьников, а также методика «Сокращение алфавита».

Например, методика «Бусы».

Назначение задания: выявить количество условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух.

Организация задания: задание выполняется на отдельных листах с рисунком кривой, изображающей нитку:

Для работы у каждого ребенка должно быть не менее шести фломастеров или карандашей разного цвета. Работа состоит из двух частей: I часть (основная) - выполнение задания (рисование бус), II часть - проверка работы и, в случае необходимости, перерисовывание бус.

Студенты могут воспользоваться и другими диагностическими методиками, учитывая возраст учащихся.

IV. Оформление студентами отчета о проделанной работе.

V. Организация обсуждения итогов выполнения практической работы.

VI. Оценка выполнения практической работы.

Информационные источники

1. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. - М.: Эксмо, 2009. - 464 с.
2. Битянова М.Р. Адаптация к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. - М.: Педагогический поиск, 1997. - С.12.
3. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога/Под редакцией Дубровиной М. 1987 – 235 с.
4. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе/ - М. 1999 – 261 с.
5. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. - СПб.: Питер - 2008. - 652 с.: ил.
6. <http://www.hr-portal.ru/article/psikhologicheskaya-gotovnost-rebenka-k-shkole-problemy-shkolnoi-dezadaptatsii>
7. http://adalin.mospsy.ru/1_01a_05.shtml

Практическое занятие.

Проведение диагностики психических познавательных процессов

Цели

Студенты должны иметь практический опыт: построения и проведения диагностических занятий.

Студенты должны уметь находить и использовать источники информации, необходимые для проведения диагностических занятий.

Студенты должны знать основы психологии личности; закономерности психического развития младшего школьника как субъекта образовательного процесса, личности и индивидуальности.

Оборудование: дневники наблюдения, инструкционные карты.

Форма организации работы студентов: индивидуальная.

Задание. Провести диагностическое занятие по исследованию психических процессов младших школьников (по выбору студента).

Ход работы

1. Актуализация знаний
2. Инструктаж.
3. Самостоятельная работа студентов

Дети младшего школьного возраста существенно различаются по уровню психологического развития. Эти различия прежде всего проявляются в том, что дети отличаются друг от друга по интеллектуальному, моральному, межперсональному развитию. Они, следовательно, уже могут по-разному, реагировать на одни и те же инструкции и психодиагностические ситуации.

Поэтому прежде, чем применять ту или иную психодиагностическую методику к детям младшего школьного возраста, необходимо удостовериться в том, что она им интеллектуально доступна и не слишком проста для того, чтобы оценить реальный уровень психологического развития, достигнутый ребёнком.

Психодиагностической оценке подлежат: ощущения и восприятие; память; мышление; воображение; речь; внимание; личностные качества.

4. Оформление студентами отчета о проделанной работе.
5. Организация обсуждения итогов выполнения практической работы.
6. Оценка выполнения практической работы.

Информационные источники

1. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога. /О.Н. Истратова, Г.А. Широкова, Т.В. Эксакусто. Ростов н/Д., Феникс, 2008. – 624с.
2. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. /Р.В. Овчарова. М., ТЦ «Сфера», 2006. – 186 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие – Самара: Дом «БАХРАХ», 2008. - 672 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. /Е.И.Рогов. М.: ВЛАДОС, 2006. - 529 с.
5. http://psyserver.narod.ru/metodiki_01.htm

Внеаудиторная самостоятельная работа.

Подбор диагностик для определения уровня развития психических познавательных процессов.

Цели.

Студент должен уметь искать необходимую информацию, используя для этого различные источники, включая электронные, полно и доступно использовать знания о психических познавательных процессах,

Студенты должны знать закономерности психического развития человека как субъекта образовательного процесса, личности и индивидуальности.

Задание. В рамках заявленной темы подготовить подборку методического материала.

Форма контроля. Фронтальная проверка методического материала.

Интернет-ресурсы

<http://forsociologists.narod.ru/>

<http://www.pedagogy.ru>

<http://www.pedlib.ru>

Литература

1. Алфёров А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2001. – 384 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феномен развития: Учебник для студентов высших учебных заведений. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. Центр Академия, 2007. – 640 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
4. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.

Внеаудиторная самостоятельная работа.

Составление алгоритма проведения диагностических занятий.

Цели.

Студент должен уметь искать необходимую информацию, используя для этого различные источники, включая электронные, полно и доступно использовать знания о психических познавательных процессах,

Студенты должны знать закономерности психического развития человека как субъекта образовательного процесса, личности и индивидуальности.

Задание. В рамках заявленной темы подготовить памятку по проведению диагностического занятия.

Форма контроля. Фронтальная проверка памятки по проведению диагностического занятия.

Интернет-ресурсы: <http://forsociologists.narod.ru/>; <http://www.pedagogy.ru/>; <http://www.pedlib.ru>

Литература

1. Алфёров А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2001. – 384 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феномен развития: Учебник для студентов высших учебных заведений. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. Центр Академия, 2007. – 640 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
4. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.

Внеаудиторная самостоятельная работа.

Подбор упражнений для проведения работы по коррекции трудностей в учебной деятельности у младших школьников.

Цели.

Студент должен уметь искать необходимую информацию, используя для этого различные источники, включая электронные, полно и доступно использовать знания о психических познавательных процессах, показать глубину теоретических знаний,

обоснованность собственных выводов, умение анализировать, обобщать; самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития.

Студенты должны знать основы психологии личности, закономерности психического развития человека как субъекта образовательного процесса, личности и индивидуальности.

Задание. В рамках заявленной темы, используя методическую литературу «Психологи в помощь учителю начальных классов», выход в сеть Интернет, подобрать диагностический материал, направленный на изучение познавательной сферы младшего школьника. Подготовить картотеку диагностического материала. Материал апробировать на производственной практике.

Форма контроля. Фронтальная проверка методического материала.

Внеаудиторная самостоятельная работа.

Подготовка сообщения для участия в педагогическом диалоге «Психолого-педагогические и возрастные особенности формирования учебной деятельности»

Цели.

Студент должен уметь искать необходимую информацию, используя для этого различные источники, включая электронные, полно и доступно использовать знания о психических познавательных процессах, показать глубину теоретических знаний, обоснованность собственных выводов, умение анализировать, обобщать; самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития.

Студенты должны знать основы психологии личности, закономерности психического развития человека как субъекта образовательного процесса, личности и индивидуальности.

Задание. В рамках заявленной темы подготовить сообщение.

Форма контроля. Индивидуальная проверка сообщений.

Литература.

1. Алфёров А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2001. – 384 с.

2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология в вопросах и ответах. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 256 с.

3. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательство ВЛАДОС - ПРЕСС, 2005. – 264 с.

4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феномен развития: Учебник для студентов высших учебных заведений. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. Центр Академия, 2007. – 640 с.

5. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.

<http://www.voppsy.ru/>

http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/1-uchen.html;

Тема 2.3 Методы и приемы развития мотивации учебно-познавательной деятельности младших школьников.

Мотивы учения младших школьников.

Потребности и интересы как основа мотивации учения.

Виды мотивов учения

В деятельности и поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение деятельности и поведения связано с феноменом мотивации. Мотивация объясняет целенаправленность действий, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определённой цели.

Понятие «мотивация» следует отличать от понятия «мотив». Мотив в отличие от мотивации - это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определённых действий. Неотъемлемыми составляющими мотивационной сферы человека являются потребности и цели.

Потребностью называют состояние нужды человека в определённых условиях, которые ему необходимы для нормального существования и развития.

Целью называют тот непосредственно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. Рассмотренные мотивационные образования (мотивы, потребности и цели) являются основными составляющими мотивационной сферы человека.

Любая деятельность человека является мотивированной, т. е. любую деятельность направляют какие – либо мотивы, у любой деятельности есть мотивация. Мотивация учения, интерес к учебному труду, познавательной деятельности, школьному предмету занимают ведущие места среди факторов, определяющих продуктивность дидактического процесса. Мотивы учения – главные движущие силы дидактического процесса.

Под мотивами учения понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность осуществлять учебную деятельность. Как правило, учебная деятельность ребёнка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определённом соотношении между собой. Не все мотивы имеют одинаковое влияние на учебную деятельность. Одни из них – ведущие, другие – второстепенные.

Существуют разные подходы к классификации мотивов учебной деятельности школьников (Розенфельд Г., Хеннинг В., Божович Л. И. и др.)

Согласно классификации Божович Л. И., все мотивы могут быть разделены на две большие группы:

1) мотивы, которые порождаются самой учебной деятельностью, непосредственно связаны с содержанием и процессом учения, способами усвоения знаний;

2) мотивы, которые лежат как бы за пределами учебного процесса и связаны лишь с результатами учения. Мотивы второй группы могут быть разнообразны: стремление хорошо закончить школу, поступить в вуз, хорошо зарабатывать в будущем, а так же – получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя, выделиться среди товарищей, занять определённое положение в классе и т.д.

Мотив учения - это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Одних учеников в большей мере мотивирует сам процесс познания в ходе учения, других - отношения с другими людьми в ходе учения. На основании исследований Божович Л.И., Матюхиной М.В., Якобсон П.М. и др. принято различать две большие группы мотивов:

1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;

2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми.

Познавательные мотивы можно разбить на несколько подгрупп:

1) широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Они также различаются по уровням. Эти уровни определяются глубиной интереса к знаниям. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т. д.;

2) учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда;

3) мотивы самообразования, состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Эти уровни познавательных мотивов могут обеспечивать наличие у школьника так называемого «мотива достижения», который состоит в стремлении ученика к успеху в ходе как бы постоянного соревнования с самим собой, в желании добиться новых, все более высоких результатов по сравнению со своими предыдущими результатами.

Все эти познавательные мотивы обеспечивают преодоление трудностей школьников в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным, желания быть «на уровне века», запросов времени и т. д.

Вторая большая группа мотивов - социальные мотивы - также распадается на несколько подгрупп:

1) широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности. Здесь велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долженствования.

К широким социальным мотивам может быть отнесено также желание хорошо подготовиться к избранной профессии;

2) узкие социальные, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет.

Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними.

Одной из разновидностей таких мотивов считают так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны учителей, родителей и товарищей (про таких учеников говорят, что дни работают только на «положительном подкреплении»).

Иногда позиционный мотив проявляется в стремлении ученика занять первое место, быть одним из лучших, в таком случае иногда говорят о «престижной мотивации».

Позиционный мотив может состоять также в попытках разного рода самоутверждения - в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в группе или коллективе и т. д.;

3) социальные мотивы, называемые мотивами социального сотрудничества, состоящие в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Этот мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

Для гармонически развитой личности необходимо сочетание разных мотивов. И познавательные и социальные мотивы могут иметь как коллективистическую, так и узко индивидуальную, даже эгоистическую направленность.

Обратимся к более подробному рассмотрению того, насколько различными по качеству могут быть и познавательные и социальные мотивы учения. Можно выделить две группы психологических характеристик этих мотивов.

Первая группа мотивационных характеристик - их называют содержательными - прямо связана (как это следует из названия) с содержанием осуществляемой школьником учебной деятельности.

Вторая группа характеристик - их условно называют динамическими - характеризует не столько содержание, сколько форму, динамику выражения этих мотивов; эти особенности мотивов ближе стоят к психофизиологическим особенностям ребенка, особенностям его нервной системы. Каждый из названных выше познавательных и социальных мотивов имеет и содержательные и динамические характеристики.

Содержательными характеристиками мотивов являются следующие:

✓ наличие личностного смысла учения для ученика. В таком случае говорят, что мотив учения выполняет не только роль побудителя, но и является «смыслообразующим» для данного ученика, т. е. придает его учению личностный смысл. О роли смысла как внутреннего отношения школьника к учению говорилось выше;

✓ наличие действенности мотива, т. е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка. Действенность мотива тесно связана с первой характеристикой - личностным смыслом учения. Ибо если мотив имеет личностную значимость для школьника, то он, как правило, является и действенным. Это проявляется в активности самого ученика, в его инициативе, в зрелости и развернутости всех компонентов учебной деятельности. Если тот или иной мотив не оказывает реального влияния на ход учения, хотя ребенок может назвать этот мотив, психологи говорят о «только знаемых» (А. Н. Леонтьев) мотивах учения. Чаще всего «знаемые» мотивы сообщаются школьнику взрослыми - учителем, родителями, а реально действующие мотивы возникают как результат фактического включения школьника в различные виды деятельности;

✓ место мотива в общей структуре мотивации. Каждый мотив может быть ведущим, доминирующим или второстепенным, подчиненным. Конечно, надо стремиться к тому, чтобы доминирующими у школьника стали зрелые виды социальных и познавательных мотивов - мотивы долга перед обществом и окружающими людьми, мотивы самообразования и самовоспитания;

✓ самостоятельность возникновения и проявления мотива. Он может возникать как внутренний в ходе самостоятельной учебной работы или только в ситуации помощи взрослого, т. е. как внешний;

✓ уровень осознания мотива. Далеко не всегда школьники умеют осозна-

вать свои мотивы, эта способность может и не возникнуть на уровне средней школы. Но иногда школьники, особенно подросткового возраста, не только хорошо осознают, но и сознательно маскируют свои мотивы, или прикрываясь безразличием к учебной работе, или выдавая вымышленные мотивы за подлинные. Учителю надо иметь в виду, что следует подводить школьника к осознанию ведущих, социально значимых мотивов. Но всегда остаются и неосознаваемые побуждения, которые реально также оказывают влияние на поведение всякого человека;

✓ степень распространения мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий. Приведем описанные в литературе уровни интереса по его локализации² СНОСКА: См.: Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе.)

✓ аморфная, неясная локализация, выражающаяся в утверждении, что «в школе все интересно», в общем интересе к учению, требующем для своего подтверждения побуждений извне;

✓ широкая локализация, когда школьники с удовольствием работают над разными учебными предметами и заданиями, активно ищут дополнительные знания и за пределами школьных программ, обнаруживают широкую любознательность при отсутствии глубины познания;

✓ наличие локализованных стержневых интересов, когда школьники сосредоточены на одном-двух смежных или далеких учебных предметах. Стержневые интересы лежат в основе склонностей, способностей школьника, влияют на выбор профессии, представляют большую ценность для личности. Наиболее благоприятны широкие интересы с выраженной доминантой.

«Узловой вопрос, - писал С. Л. Рубинштейн, - это вопрос о том, как мотивы (побуждения), характеризующие не столько личность, сколько обстоятельства, в которых она оказалась по ходу жизни, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность».

Если есть различия в содержании мотивов, то существуют и особенности их форм. Они образуют динамические характеристики мотивов.

Мотивация школьника рассматривается как видовое понятие по отношению к мотивации человека. В современных исследованиях (С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, П.М. Якобсона, Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова и Б.П. Есипова, В.С. Ильина, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, В.Ф. Моргуна, Г.И. Щукиной, В.И. Шкуркина, Р. Дрейкурса, Г. Розенфельда, В. Кнорзера, и др.) представлены структура и динамика, охарактеризованы детерминанты развития мотивации учебной деятельности, выделены пути и способы её формирования.

² Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973, с. 249

По мнению Л.И. Божович сущностью мотивации является совокупность мотивов, которая определяет данную деятельность. Понятие «мотивация» у человека включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки и т.д. Мотивация понимается как процесс выбора между различными возможными действиями, как процесс, регулирующий, направляющий действие на достижение специфических для определённого мотива состояний и поддерживающий эту направленность.

Определим мотивацию «как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность». Это предполагает рассмотрение мотивации как циклического процесса непрерывного взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга. Результатом этого является реально наблюдаемое поведение. Мотивация в данном случае мыслится как процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив.

Мотивация объясняет направленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, стремление к достижению определенной цели.

Формирование учебной мотивации у учащихся без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции. Поскольку наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы учащихся, следствием чего является снижение базовых показателей образованности и воспитанности выпускников всех учебных заведений, то важность названного критерия становится очевидной. Учебная деятельность имеет для разных школьников различный смысл. Выявление характера учебной мотивации и смысла учения для школьника в каждом конкретном случае играет решающую роль в определении учителем мер педагогического воздействия (влияния).

Проблема состава мотивации учения рассматривалась в отечественной психологии также и в контексте категории «отношение к учению». П.М. Якобсон³ выделяет три типа мотивации учения:

1. Мотивация, которая может быть условно названа «отрицательной» или мотивацией избегания.

³ Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека.- М., 1999.

2. Мотивация, которая может быть обозначена как положительная. В ней П.М. Якобсон различает мотивацию, связанную с мотивами, лежащими во внеучебной деятельности.

3. Мотивация, заложенная в самом процессе учебной деятельности.

Первый тип (мотив избегания неудачи) связан с осознанием школьником неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он будет плохо учиться (плохие отметки, порицание взрослых, неуважение со стороны товарищей и т.д.). Учащийся в этом случае сознаёт своё неравноправное положение среди хорошо успевающих детей, а отрицательное отношение к урокам и неуважительное отношение со стороны коллектива вызывает у него отрицательные эмоции.

Такая мотивация учения не отражает содержание учебной деятельности и находится как бы за её пределами. В свою очередь, это не может привести к положительным учебным результатам, поскольку учение требует каждодневных усилий, стремлений и т.д.

Второй тип характерен для мотивации, которая также связана с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности, но в отличие от первого типа имеет положительный эмоциональный компонент. Прежде всего, это гражданские и моральные мотивы, положительное влияние на учебную деятельность оказывают коллективистические мотивы.

Третий тип - это мотивация, заложенная в самом процессе учебной деятельности. Учащийся стремится овладеть определённым кругом знаний, умений и навыков. В основе этого стремления лежит любознательность, стремление познавать всё новое, мотив достижения, творчества, самовыражения в учении.

Мотивационная составляющая личности достаточно разнообразна. Для изучения такой комплексной характеристики, как мотивация, и построения методики ее диагностики представляется важным, на наш взгляд, выделение определенных содержательных блоков, которые будут отражать наиболее существенные компоненты в мотивации обучения. Мы исходим из того, что методика изучения мотивации обучения у школьников должна быть компактной и могла использоваться для экспресс-диагностики. Назовем пять таких блоков.

Личностный смысл процесса учения

А.К. Маркова определяет смысл учения как внутреннее субъективное отношение школьника к учебному процессу, «прикладывание», если можно так выразиться, школьником процесса обучения к себе, своему опыту и своей жизни. Понимание смысла учения, осознание его личностной значимости не происходят автоматически в процессе усвоения знаний. В ходе обучения необходимо формировать у школьников активное внутреннее стремление к знаниям, к

способам их приобретения. Личностный смысл учения в разные школьные возрасты различен. Соответственно содержание обучения и его методы должны анализироваться учителем с точки зрения того, соответствуют ли они личностным смыслам учения школьников данного возраста.

Смысл учения для каждого ученика определяется системой его идеалов, ценностей, которые он заимствует из своего окружения (семьи, друзей, соучеников). Благодаря этому уже до начала обучения у ребенка складывается определенное представление об учебной деятельности. Однако в ходе обучения в средней школе смысл учения может претерпевать существенные изменения. Смысл складывается из следующих моментов: осознание ребенком объективной важности учения, которая определяется выработанными в обществе нравственными ценностями, принятыми в социальном окружении и в семье данного ребенка; понимание значимости учения лично для себя, которое обязательно преломляется через уровень притязаний ребенка, его самоконтроль и самооценку учебной работы, ее отдельных звеньев. Поскольку все эти аспекты в ходе обучения находятся в процессе развития, то и сам смысл учения по мере развития учебной деятельности может изменяться качественно. Психологические исследования показывают, что при осознании смысла учения у школьников возрастают успехи в учебной деятельности (увеличивается запас и повышается качество знаний, совершенствуются способы и приемы приобретения знаний), легче усваивается и становится более доступным учебный материал, эффективнее происходит его запоминание, активно концентрируется внимание учащихся, возрастает их работоспособность. Смысл учения, его значимость являются основой мотивационной составляющей личности учащегося.

Индивидуальные различия в потребностях и мотивах младших школьников: мотив достижения и мотив избегания неудачи; оценивание индивидуальных эталонов («источник», «пешка»).

Реализация мотива в поведении

Следует отличать мотивы от мотивировки. Как правило, она является социально-желательным объяснением отдельных поступков и поведения учащихся в целом. Определенная мотивировка поступка может быть, например, результатом опасения высказывания негативной оценки со стороны учителя. Учитывая это, мы ввели блок «Реализация мотива в поведении», который включает в себя ряд динамических характеристик. В данном блоке отражены следующие аспекты мотивации: реальное влияние мотивов учения на ход учебной деятельности и поведение ребенка, степень распространения влияния мотива на разные виды деятельности, освоение учебных предметов, выбор форм учебных заданий. Важно определить устойчивость мотивов, частоту их проявления, актуализации во всех учебных ситуациях или в большинстве из них.

Если мотив имеет для учащихся личностный смысл, то он, как правило, является и действенным. Это проявляется в активности самого ученика, в его инициативности, в его зрелости и развернутости всех компонентов учебной деятельности, когда школьник с удовольствием работает над освоением разных учебных предметов, активно ищет дополнительные знания за пределами школьных программ, обнаруживает широкую любознательность при отсутствии глубины познания. Стержневые интересы лежат в основе склонностей, способностей школьника, влияют на выбор им профессии, представляют большую ценность для личности.

Авторы, работающие над данной проблемой, особое внимание обращают на уровни устойчивости интереса к обучению. Интерес может быть ситуативным, ограниченным отдельными вспышками на эмоционально привлекательные ситуации обучения. Такой интерес остывает при выходе ученика из данной ситуации. Этот интерес требует постоянной стимуляции извне и без нее угасает. Интерес становится относительно устойчивым, если связан с определенным кругом предметов, заданий. Интерес достаточно устойчивый проявляется в том, что ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним обстоятельствам, помехам. Устойчивость проявляется и в том, что ученик не может не учиться.

Эмоциональный компонент мотивации учения

Перейдем к рассмотрению эмоционального компонента мотивации, главной характеристикой которого являются переживания школьников в процессе учебной деятельности, эмоциональное отношение к обучению. Эмоции, несомненно, имеют самостоятельное мотивирующее значение в процессе обучения и зависят от особенностей учебной деятельности и ее организации.

В процессе обучения положительные эмоции могут быть связаны со школой в целом и с пребыванием в ней, обусловлены ровными деловыми взаимоотношениями школьника с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними; участием в жизни классного и школьного коллектива; связаны с осознанием каждым учеником своих потенциальных возможностей в достижении успехов в учебной работе и преодолении трудностей. Сюда же могут быть отнесены эмоции от положительных результатов своего ученического труда, эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки, положительные эмоции от «столкновения» с новым учебным материалом (от эмоций любопытства и позднее любознательности до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующего увлеченность учащихся этим предметом). Также могут возникать положительные эмоции при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами совершенствования своей учебной работы, приемами самообразова-

ния. Важность всех названных эмоций заключается в том, что они образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения. Наличие такой атмосферы необходимо для успешного осуществления процесса обучения.

В особой мере учителю следует заботиться о создании или восстановлении положительного эмоционального климата в том случае, если у ученика сложилась стрессовая ситуация длительного неуспеха в учении, закрепившая негативное отношение к учителю и/или к школе, создавшая конфликт с товарищами, тревогу и беспокойство. Нельзя в обучении культивировать такие отрицательные эмоции, как обида, страх перед неприятностями, исходящими от учителя («двойкой», вызовом родителей и др.). Эти отрицательные эмоции поддерживают у ученика устойчивую мотивацию недопущения неудачи, вследствие чего возникает ощущение, что лучше ничего не делать, чем быть плохим учеником, у которого ничего не получается. В процессе обучения учителю необходимо заботиться о преобладании положительных эмоций при обучении.

Мотивационная сфера школьников в процессе учения претерпевает различные изменения. Постоянно осуществляются взаимовлияния мотивов и целей учения - у ученика происходит рождение новых мотивов учения, которые способствуют появлению новых целей.

Таким образом, содержательная сторона предлагаемой методики изучения учебной мотивации школьников отражает сущность пяти обоснованных компонентов мотивации и взаимосвязь между ними: наличие личностного смысла учения, выраженность тех или иных видов мотивов (познавательные и социальные, внешние и внутренние, стремление к достижению успеха и к недопущению неудач), целеполагание, реализация доминирующих мотивов в поведении, эмоциональный компонент.

Основные возрастные характеристики при определении учебной мотивации у школьников

Учебная мотивация у различных возрастных групп школьников проявляется по-разному. Чтобы понять специфику мотивов у школьников разных возрастов, необходимо соотнести их с особенностями каждого возраста в целом.

Принято выделять три периода: младший школьный возраст (7-10 лет, учащиеся начальных классов), средний школьный возраст, или подростковый (10-15 лет, учащиеся 5-9 классов), старший школьный возраст, или возраст ранней юности (15-17 лет, учащиеся 10-11 классов). Учебная мотивация будет иметь для этих возрастов свои особенности. Чтобы проследить динамику развития учебной мотивации, необходимо провести изучение ее в следующих «контрольных» точках возрастов: перед поступлением в 1-й класс, по окончании 1-го класса, по окончании 3-го класса или в период поступления в 5-й класс, в 7-м классе, по окончании 9-го и по окончании 11-го классов.

Младший школьный возраст

Начнем с анализа мотивации к моменту прихода ребенка в школу. Объективно этот этап развития характеризуется тем, что ребенок впервые включается в новую социально-значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Известно, что к концу дошкольного детства, как правило, у ребенка формируется достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Она выражается в ощущении потребности посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в новую для него деятельность-обучение, занять новое положение среди окружающих. Наряду с этим существуют и объективная готовность к школе, определенный уровень умственного развития, а также наличие знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу.

Выделим теперь позитивные и негативные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста. В качестве благоприятных характеристик мотивации отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов проявляется и в не всегда учитываемой потребности младших школьников в творческих играх (особенно на героико-романтические сюжеты, на сюжеты из книг, кинофильмов). В проигрывании этих сюжетов реализуются социальные интересы младших школьников, их эмоциональность, коллективные игровые сопереживания. Любознательность является формой проявления высокой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для развития в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих обучению. Так, интересы младших школьников недостаточно действенны, неустойчивы, то есть ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают у него утомление). Мотивы первоклассников мало осознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в конкретном учебном предмете; мотивы слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько учебных предметов, объединенных по их внешним признакам; мотивы содержат в себе ориентировку школьника чаще на знания как на результат обучения, а не на способы учебной деятельности. До конца обучения в начальной школе у школьника порой не формируется воля к преодолению трудностей в учебной работе (это нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке фиксируется прежде всего результат, а не стремление к преодолению трудностей). Все эти

особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к обучению, называемый иногда «формальным и беспечным отношением к школе». Если проследить общую динамику мотивов обучения от 1-го к 3-му классу, то выявляется следующее. Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение формы, портфеля и т. д.). Затем возникает интерес к первым результатам своего учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого - к учебному процессу, содержанию обучения, а еще позднее - к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы к самообразованию, но они представлены самой простой формой - интересом к дополнительным источникам знания, что проявляется в эпизодическом чтении дополнительных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости обучения, с которым ребенок приходит в 1-й класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными, чаще реализуемыми в поведении. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверительное, хотя его огорчает получение плохих отметок. Появляется стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей. Мотивы коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем и тривиальном их проявлении. Такова качественная картина мотивов учения в младшем школьном возрасте. Если же проследить количественную динамику, то приходится констатировать, что положительное отношение к обучению несколько снижается к окончанию начальной школы.

Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учащихся планомерно возрастает в 1-2 классах и заметно снижается в 3-м классе как городских, так и сельских школ. Как показал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах начальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. Иными словами, учащиеся начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности. В этом возрасте ученики отдадут предпочтение более трудным заданиям.

Некоторое общее снижение учебной мотивации к концу начальной школы, по мнению А.К. Марковой (2), не должно дезориентировать учителя. Дело в том, что угасает лишь общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как интерес к обучению по существу удовлетворен. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Во 2—3 классах понимание социальной значимости обучения должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учебного процесса, к способам добывания знаний. Там, где учителю удастся это сделать, снижения учебной мотивации к окончанию начальной школы не происходит.

Достижения учеников младшего школьного возраста в целеполагании состоят в том, что для них становятся произвольными многие психические функции (память, внимание). Школьник овладевает средствами преднамеренного запоминания, сосредоточения внимания, организации своего поведения в целом, подчинения своего поведения требованиям учителя. Постановка целей в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что ученик готов к принятию задач, заданных учителем (умение младшего школьника подчинять свое поведение целям и задачам учителя от класса к классу возрастает, о чем свидетельствует выполнение правил поведения в школе, обязанностей в классе, прилежание школьника); становится способным определять важность и последовательность целей, как на уроке, так и при самостоятельной организации своего времени (при соблюдении режима домашних занятий); готов самостоятельно наметить систему промежуточных целей на пути к главной цели, поставленной учителем (например, может назвать определенные самостоятельно этапы решения задачи), а также определить средства достижения этих промежуточных целей.

Слабость процессов целеобразования в этом возрасте сказывается в неумении школьника подчинить себя целям взрослого на достаточно длительное время, что выражается, например, в отсутствии внимания на уроке. Отсутствие у школьника способности сопоставить намечаемые им цели со своими возможностями может привести к неуспеху в учебной деятельности и снижению мотивации обучения. Процессы целеобразования младшего школьника не всегда соответствуют усложняющимся задачам учебной деятельности. Целеобразование неравномерно и неодинаковыми темпами формируется в учебной и в других видах деятельности. Как правило, в учебной деятельности оно является более совершенным. Процессы целеобразования не достаточно осознаются школьниками, если учебная деятельность строится только в условиях подчинения учащихся целям учителя. Младший школьник не без труда усваивает причинно-следственные отношения, путает причины и следствия. Трудности в процессах

целеобразования у младших школьников могут заключаться в недостаточной инициативе при решении собственных проблем. Они способны идти к цели в том случае, если указаны способы ее достижения. Младшие школьники беспомощны, когда оказываются наедине с трудностями и не получают одобрения со стороны взрослого, импульсивны, неспособны организовать себя по требованию учителя. Слабость процессов целеобразования, неумение выполнять требования учителя являются одной из причин отрицательного отношения к обучению и к школе в этом возрасте. Учителю важно соотносить свои требования с реальными возможностями каждого ученика в отдельности, а также последовательно и систематически помогать ученикам в их стремлении подчинить свое поведение нужным (в данном случае учебным) целям. Нельзя пренебрегать и игровыми ситуациями в обучении, в которых развивается способность ребенка к постановке цели и ее реализации. Эмоции, связанные с обучением в младшем школьном возрасте, имеют важное мотивационное значение.

К концу младшего школьного возраста у учащихся необходимо сформировать, хотя бы в первом приближении, учебно-познавательный мотив-интерес не только к новым знаниям и даже не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых знаний. Воспитание этого мотива необходимо для подготовки ученика к переходу в среднюю школу. Формирование новых уровней мотивации составляет существенный резерв воспитания позитивного отношения к обучению в данном возрасте. Главное содержание мотивации в этом возрасте - «научиться учиться». Младший школьный возраст - это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее дальнейшая судьба в течение всего школьного возраста.

Мотивация учения в младшем школьном возрасте

Чтобы понять специфику мотивов в каждом школьном возрасте, надо их соотнести с особенностями этого возраста в целом.

К моменту прихода ребенка в школу он впервые включается в новую социально значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Широко известно, что к концу дошкольного детства у ребенка складывается достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Психологи (Л. И. Божович, Л. С. Славина и др.) определяют это новое личностное образование как «внутреннюю позицию школьника». Она состоит в потребности ребенка посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в новую для него деятельность учения, занять новое положение среди окружающих. Психологи отмечают, что на рубеже дошкольного и школьного детства происходит впервые осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным положением и его внутренней позицией (Божович Л. И., Славина Л. С.). Эта широкая потребность образует так называемую субъективную готовность к

школе. Наряду с этим существует и объективная готовность к школе - уровень знаний и умений, с которым ребенок приходит в школу.

Наблюдения показывают, что у современного ребенка семи лет уровень субъективной готовности к школе может несколько снижаться из-за рассказов других детей о трудностях в школе, а также из-за того, что стремление учиться в некоторой мере удовлетворяется в детском саду. Наряду с этим уровень объективной готовности повышается в связи с общим ростом культуры, использованием радио, телевидения. Уровень осведомленности современных семилеток значительно выше, чем тридцать — сорок лет назад. Таким образом, у современного ребенка уровень субъективной готовности несколько понижается, а уровень объективной готовности повышается, что уже усложняет дело дальнейшего формирования мотивации в начальной школе.

Выделим теперь положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста.

В качестве благоприятных черт мотивации отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов младших школьников проявляется в том, что их интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят в программу даже средней школы. Широта этих интересов проявляется и в не всегда учитываемой потребности младших школьников в творческих играх особенно на героико-романтические сюжеты, на сюжеты из книг, кинофильмов. В проигрывании этих сюжетов реализуются социальные интересы младших школьников, их эмоциональность, коллективные игровые сопереживания. Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для упрочения в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться, чтобы быть полезным Родине.

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих учению. Так, интересы младших школьников:

- ✓ недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность;
- ✓ неустойчивы, т. е. ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают утомление);
- ✓ мало осознаны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в данном предмете;
- ✓ слабо обобщены, т. е. охватывают один или несколько учебных пред-

метов, но объединенных по их внешним признакам;

✓ содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат учения (знания, причем с их фактической, иллюстративной стороны и лишь затем — закономерности), а не на способы учебной деятельности; до конца начальной школы порой не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной работе (что нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке оценивается прежде всего результат, а не стремление к преодолению трудностей, которое чревато неуспехом).

Все эти особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к учению, называемый иногда формальным и беспечным отношением к школе.

Если проследить общую динамику мотивов учения от I к IV классу, то выявляется следующее.

Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение формы, портфеля и т. д.), затем возникает интерес к первым результатам учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого к процессу, содержанию учения, а еще позднее — к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. В последние годы психологические исследования показали, что уже в середине младшего школьного возраста может закладываться и интерес к способам приобретения знаний. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы самообразования, но они представлены самой простой формой - интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в I класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверчивое, хотя его огорчает получение плохих отметок. Уже появляется стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей. Мотивы коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем и наивном их проявлении.

Если же проследить количественную их динамику, то приходится констатировать, что положительное отношение к учению несколько снижается к кон-

цу начальной школы. Эту тенденцию к «мотивационному вакууму» на рубеже начальной и средней школы наблюдают учителя, ее фиксируют и специальные исследования. Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учащихся планомерно возрастает в I—II классах и заметно снижается в III классе как городских, так и сельских школ. Как показал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах начальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. Как было установлено, ученики III класса больше всего не любят пересказывать прочитанное, списывать упражнение с доски, учить наизусть правила и стихи, а любят самостоятельно решать примеры и задачи, наблюдать за явлениями природы, лепить, рисовать. Иными словами, учащиеся начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности. Уже в этом возрасте ученики отдают предпочтение более трудным заданиям.

В качестве причин снижения интереса к учению в начальной школе В. А. Сухомлинский называл злоупотребление учителя плохой отметкой, снижающее стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях.

Некоторое общее снижение мотивации учения к концу начальной школы не должно дезориентировать учителя. Дело в том, что угасает лишь общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как оно уже удовлетворено. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Понимание социальной значимости учения теперь (во II—III классах) должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учения, к способам добывания знаний. Там, где учителю удастся это сделать, снижения мотивации учения к концу начальной школы не наступает.

Как же обстоит дело с процессами целеполагания в младшем школьном возрасте? В дошкольном возрасте эта способность приобретает форму постановки ребенком в игре определенных целей и их реализации. Достижения младшего школьного возраста в этом направлении состоят в том, что здесь становятся произвольными многие психические функции (память, внимание), так как школьник овладевает средствами преднамеренного запоминания, сосредоточения внимания, организации своего поведения в целом, подчинения этого поведения требованиям учителя.

Постановка целей в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что ученик:

✓ готов к принятию целей, заданных учителем (умение младшего школьника подчинять свое поведение целям и задачам учителя от класса к классу)

возрастает, о чем свидетельствует выполнение правил поведения в школе, обязанностей в классе, прилежание школьника);

✓ научается определять важность и последовательность целей, как на уроке, так и при самостоятельной организации своего времени (при соблюдении режима домашних занятий);

✓ может уже самостоятельно наметить систему промежуточных целей на пути к цели, поставленной учителем, например, может назвать этапы своего решения задачи, а также определить средства достижения этих промежуточных целей.

Слабость процессов целеобразования в этом возрасте сказывается в неумении подчинить себя цели взрослого недостаточно длительное время, что выражается, например, в отсутствии внимания на уроке. Отсутствие умения школьника сопоставить намечаемые им цели со своими возможностями может приводить к неуспеху в учебной деятельности и снижению мотивации учения. Процессы целеобразования младшего школьника не всегда успевают за усложняющимися задачами учебной деятельности. Целеобразование неравномерно и неодинаковыми темпами складывается в учебной деятельности и в других видах деятельности; как правило, в учебной деятельности оно является более совершенным. Процессы целеобразования недостаточно осознаются, если учебная деятельность строится только в условиях подчинения учащихся целям учителя. Младший школьник не без труда усваивает причинно-следственные отношения, путает причину и следствие; «для чего» выступает для него как замещение более полного «почему» (А. А. Чунаева).

Сложный характер процессов целеобразования в младшем школьном возрасте показан при анализе волевого поведения первоклассников. Здесь было выделено несколько групп младших школьников⁴. Приведем их характеристики.

Первую группу составили дети, проявляющие настойчивость, терпение, умение сохранять цель при наличии препятствий на пути к ней. Эти школьники старательны, самостоятельны, умеют сами найти себе задания. Но и у этих школьников встречаются недостатки. Некоторым из них не хватает инициативы в преодолении трудностей, они способны идти к цели, только если указаны способы ее достижения. Другие ученики этой группы беспомощны, когда оказываются наедине с трудностями и не получают одобрения со стороны взрослого.

Во второй группе дети хотя и способны к напряжению, но не всегда прибегают к нему, даже если это необходимо; они делают вид, как будто общее требование учителя их не касается. Их поведение в учебной деятельности не-

⁴ Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев, 1971, с. 179—182

ровно: под влиянием настроения они проявляют волевые усилия или совсем не могут мобилизоваться; соответственно и успехи их то лучше, то хуже, чем у других детей. Главный их недостаток — импульсивность, неспособность организовать себя по требованию учителя. Преобладание ситуативности в поведении этих детей требует специальной воспитательной работы с ними.

В третью группу входят дети, редко мобилизующие усилия, предпочитающие делать то, что легко. Они пасуют перед любой трудностью, не уверены в себе, требуют напоминания о цели, подталкиваний и одобрений при выполнении заданий, они лишены инициативы, хотя могут быть и небезразличны к заданиям. Эти ученики привыкли подчиняться чужой инициативе, при столкновении с препятствием склонны паниковать и даже отказываться от самой цели («не знаю», «не могу», «не умею»). У них важно укреплять сами стремления побороть какие-то препятствия, приложить усилия для достижения целей. Следовательно, трудности в учении могут быть вызваны не только отсутствием приемов и способов работы у учащихся, а несформированностью мотивации учения и, в частности, ее волевых компонентов - процессов целеобразования. В особой мере это проявляется на первых этапах школьного периода детства.

Слабость процессов целеобразования, неумение выполнять требования учителя являются одной из причин отрицательного отношения к учению и к школе. В этом случае учителю важно соотносить свои требования к каждому ученику с реальными возможностями его произвольного поведения, а также последовательно и систематически помогать ученикам в их стремлении подчинить свое учебное поведение нужным целям. Нельзя пренебрегать и игровыми ситуациями в учении, в которых развивается способность ребенка к постановке цели и ее реализации.

Эмоции, связанные с учением в младшем школьном возрасте, имеют важное мотивационное значение. Широко известны положительные эмоции детей при поступлении в школу, при получении хороших отметок учителя. Эмоции и их проявления у младшего школьника становятся по сравнению с детьми дошкольного возраста несколько более сдержанными и произвольными, соответствующими требованиям распорядка школьной жизни. В ходе младшего школьного возраста положительные эмоции возрастают по мере овладения учащимися средствами и способами учебной деятельности, в процессе осознания каждым ребенком соответствия своего поведения требованиям школы, удовлетворения от этого. Отрицательные же эмоции уменьшаются тоже в прямой зависимости от уровня сформированности учебной деятельности школьника, формирования у него мотивов, адекватных учебной деятельности, становления приемов целеобразования.

Своеобразие эмоций в младшем школьном возрасте состоит в том, что

ученики этого возраста все-таки отличаются эмоциональной впечатлительностью, непосредственностью проявлений и внешней выраженностью эмоций. Эти дети характеризуются податливостью ко внушениям и «впитываемостью» эмоциональных воздействий (поэтому этот период школьного детства называют иногда возрастом «губки»). Для младшего школьника свойственны необычайная широта эмоций и реактивность, легкость переключения от одной эмоции к другой⁵. По мере становления познавательных интересов в ходе младшего школьного возраста эмоции в ходе учения изменяются в сторону их содержательности, устойчивости.

Актуализации эмоций в младшем школьном возрасте способствуют дидактические игры, эмоционально захватывающие ребенка и стимулирующие постановку им самостоятельных целей в учении.

В. А. Сухомлинский подчеркивал необходимость формирования эмоций в этом возрасте, ибо недостатки эмоционального воспитания еще более трудно восполнимы, чем недочеты в умственном развитии.

В психолого-педагогической науке проведен ряд исследований по выявлению возрастных возможностей учащихся начальной школы. В одном из этих исследований было показано, что по мере формирования у младших школьников полноценной учебной деятельности, становления теоретического мышления складываются и отчетливо проявляющиеся учебно-познавательные мотивы. Так, уже во II классе общий интерес к учению у ряда детей может перерасти в интерес к содержанию и способам усвоения знаний, а в III классе этот интерес отмечается у преобладающего большинства школьников. Такие интересы у младших школьников могут стать, как свидетельствуют факты, достаточно устойчивыми и лично значимыми. Примечательно, что большая зрелость познавательных мотивов приводит и к большему осознанию социальных мотивов долга, ответственности, повышает общественную направленность личности школьника. Учебно-познавательный интерес вскоре становится также обобщенным, может распространяться на несколько учебных предметов.

В других психолого-педагогических исследованиях была показана возможность интенсификации общего развития младших школьников через организацию у них деятельности наблюдения, мыслительной деятельности, практического действия. Отмечается, что в этих условиях обучения школьников у них «формируется внутреннее побуждение к учению. Школьники учатся не ради отметок, которые сведены к минимуму в экспериментальных классах, а из стремления к знанию. Они испытывают удовлетворение от интенсивной умственной работы, рады выполнять трудные задания, как бы идут навстречу тому новому, что предстоит узнать. Учение теряет неприятный привкус чего-то

⁵ Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966. С. 67

навязанного, скучного и становится захватывающим коллективным процессом познания. Он протекает в обстановке дружной работы класса, в обстановке непринужденности и в то же время высокой дисциплины, которая создается уважением к товарищам, увлеченностью процессом познания и интенсивной занятостью детей на уроках»⁶.

Таким образом, данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что младший школьный возраст имеет большие резервы формирования мотивационной сферы учения. Главное содержание мотивации в этом возрасте - «научиться учиться». Младший школьный возраст - это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба в течение всего школьного возраста.

Проявления мотивации учения школьников в учебном процессе

Разные побуждения, входящие в мотивационную сферу, например познавательные и социальные мотивы, не одинаковы по своему проявлению, они по-разному «сигнализируют» о себе в ходе учения. Можно соотнести различные проявления активного отношения школьников к учению с отдельными видами мотивов. Это целесообразно сделать для того, чтобы учителю легче было регистрировать их в ходе урока.

Разные проявления в учебном процессе имеют мотивы «знаемые», т. е. только осознаваемые школьниками, и мотивы реально действующие.

«Знаемые» мотивы выражаются в умении школьника осознать и сформулировать суждение о том, ради чего и для чего он учится, умении соотносить свои мотивы, мотивы и цели, умении выстроить свои мотивы по степени значимости (ранжировать их).

Реально действующие мотивы проявляются в успеваемости и посещаемости, в причинах пропусков занятий, реальной активности в познавательной и общественной деятельности, длительности учебной работы и ее развернутости по всем компонентам, отношении к перерывам в работе, выполнении дополнительных заданий, выяснении непонятных вопросов в классе после звонка, числе и характере вопросов к учителю, поднятии рук, репликах, самостоятельном стремлении без прямого требования учителя включиться в обсуждение на уроке для дополнения, исправления, самостоятельном стремлении к ответу на уроке, действиях и движениях, носящих ориентировочный характер (всматривание, вслушивание, ощупывание и т. д.).

Целеполагание обнаруживает себя на уроке следующим образом: умение школьников ставить самостоятельные, новые, гибкие перспективные цели, умение работать по инструкции, умение доводить работу до конца, стремление к завершенности учебных действий, поведение при столкновении с трудностью

⁶ Зачков Л. В. Дидактика и жизнь. М., 1968, с. 95.

(преодолевают трудность сам или обращаются за помощью), общее число отвлечений на уроке, число отвлечений при помехах.

Самостоятельно возникающие мотивы обнаруживаются в стремлении школьника к самостоятельной постановке задач и целей независимо от отметки учителя, в нежелании принять подсказку учителя и товарища.

Доминирующие мотивы проявляются в избирательном отношении школьников к отдельным предметам и видам деятельности, в достаточно устойчивом проявлении одного и того же мотива в разных ситуациях, в разных видах деятельности.

Положительные эмоции сопереживания выражаются в готовности к эмоциональному отклику, в переживании успеха-неуспеха товарищей, в обращении за сопереживанием к учителю и товарищу для снятия своей неуверенности, беспокойства.

Эмоции престижности при встрече с новым материалом обнаруживаются в ходе обсуждения материала с товарищами на переменах, в рассказах и обращениях к учащимся других классов, в реакциях интереса и восклицаниях на уроке.

Эмоции удовлетворения при контакте с учителем, при справедливо поставленной отметке проявляются в хорошей дисциплине и тишине на уроке, в позе интереса, в числе и характере реплик, восклицаний, комментариев, мимике, жестах, в выразительных движениях, в интонационной выразительности речи школьников.

Показателями отсутствия интереса к учению, как это хорошо известно учителю, являются пассивность и безразличие школьников, их нежелание проявлять активность, самостоятельность, инициативу в учебной деятельности, количество любых побочных и посторонних действий, не связанных с ходом урока, разговоры школьников между собой на темы, не относящиеся к уроку, чтение посторонних книг, равнодушие и скука.

К концу 1 класса (а иногда намного раньше) у большинства учащихся внутренняя позиция школьника оказывается реализованной. И на её месте по мере вхождения в школьную жизнь и освоения учебной деятельности у младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает следующие группы мотивов⁷:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с её прямым продуктом:

мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть изучаемых явлений);

⁷ Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 1984.

мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных заданий).

II. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т.п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) узко личные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (стремление к лидерству, желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди одноклассников);

3) отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

А.К. Маркова⁸ выделила уровни развития мотивации учебной деятельности:

Отрицательное отношение к учению. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворённость собой, неуверенность в себе.

Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживания скуки, неуверенности.

Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя. Неустойчивость мотивов.

Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Как правило, бывает недостаточно судить о мотивации только по одному

⁸ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте.- М., 1983.

показателю, например по эмоциональному оживлению класса, по отдельным репликам. Только сопоставление разных показателей дает достаточно полную картину отношения к учению.

Все указанные показатели имеют и четкую количественную характеристику: максимальная длительность самостоятельного выполнения задания, частота обращения к учителю, число отвлечений и вопросов и др. Однако необходимо подчеркнуть, что не количественное возрастание отдельных показателей, а именно качественное усложнение мотивационной сферы, ее более сложная организация, большая иерархичность и вместе с тем подчинение многих побуждений стержневым доминирующим мотивам является главным показателем зрелости мотивации учения.

На результативность учебной деятельности успешных учащихся существенное влияние оказывают познавательные мотивы, а на успехи в учёбе отстающих учащихся наибольшее влияние имеют мотивы достижения и социальные мотивы учения. При этом результаты учебной деятельности зависят от «Я» - включённости в активный познавательный процесс, в основе которого лежит стремление поднять личный престиж, добиться самоуважения и уважения со стороны других. Эта группа мотивов является реально действующей в учебной деятельности менее успешных учащихся.

Зарубежные психологи также уделяют большое внимание проблеме выделения состава учебной мотивации школьников, составлению классификации основных потребностей, возникающих и актуализирующихся в учебной деятельности.

Технология развития мотивации учения младших школьников. Развитие познавательного мотива: интереса к предмету и любознательности: многообразие методов и приемов.

Дидактическая игра как средство развития мотивации

Тысячекратно цитируется применительно к обучению древняя мудрость: можно привести коня к водопою, но заставить его напиться нельзя. Да, можно усадить детей за парты, добиться идеальной дисциплины. Но без пробуждения интереса, без внутренней мотивации освоения знаний не произойдёт, это будет лишь видимость учебной деятельности.

Как же пробудить у ребят желание «напиться» из источника знаний? В педагогике существует множество различных методов, форм, способов, приемов по повышению учебной мотивации. Но, на мой взгляд, более эффективный вид деятельности для повышения учебной мотивации у социально запущенных воспитанников является это использование игр.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого

на ребёнка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребёнок. Важно, чтобы эти две цели сливались воедино и обеспечивали усвоение программного материала. Поэтому игра может быть использована при усвоении любого материала и проводится на индивидуальных и групповых занятиях, как педагогом, так и воспитателем. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый воспитанник получает возможность самостоятельно действовать в определённой ситуации или с определёнными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт.

Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить воспитаннику получить собственный опыт. При отборе дидактических игр, прежде всего, необходимо преследовать коррекционные цели и учитывать особенности развития проблемных детей дошкольного и школьного возраста. Основная коррекционная задача педагога в том, чтобы сформировать у проблемных детей поисковые способы при выполнении задания, и тем самым стимулировать развитие познавательных интересов и повышения учебной мотивации. Игры и упражнения, в которых проблемный ребёнок действует путём проб и премиривания, развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических ситуациях. Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность, что она будет способствовать формированию у воспитанника умения решать не только доступные практические, но и несложные проблемные задачи. А полученный при этом опыт даст возможность понимать и решать знакомые задачи в наглядно-образном и даже в словесном плане. Несомненно, успешному проведению дидактических игр способствует умелое педагогическое руководство ими. Для проблемного ребёнка эмоциональная сторона организации игры – важное условие. Педагог своим поведением, эмоциональным настроением должен вызывать у воспитанника положительное отношение к игре. Необходима доброжелательность педагога, благодаря которой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание работать вместе и добиваться положительного результата.

Роль педагога в дидактической игре двойственная: с одной стороны, он руководит познавательным процессом, организует обучение детей, а с другой – выполняет роль участника игры, партнера, направляет каждого ребенка на выполнение игровых действий, а при необходимости дает образец поведения в иг-

ре. Участвуя в игре, взрослый одновременно следит за выполнением правил.

Игра является самым сильным мотивирующим фактором, который удовлетворяет потребность школьников в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений. Игра дает широкие возможности для активизации учебного процесса, она представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной и практической деятельности, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к обучению.

Принимая участие в игре, воспитанники убеждаются в том, что общение друг с другом и педагогом это интересно и познавательно. Робкие, неуверенные в себе воспитанники учатся преодолевать барьер неуверенности. В играх воспитанники овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его, задавать уточняющие вопросы. При обучении необходимо учитывать запросы, интересы и устремления детей. Самой мощный стимул в обучении «Получилось!». Отсутствие этого стимула, означает отсутствие смысла учебы. Если, воспитанник, в каком-то виде деятельности достигнет мастерства, то внутренняя мотивация будет расти. Рост уверенности в себе, своих силах способствует усилению внутренней мотивации, следовательно, усиливается стремление к учебе, к приобретению знаний, к самосовершенствованию. Например, некоторые упражнения по формированию учебной мотивации.

Упражнение «Объявление в газету»

В этом упражнении воспитанникам раздаются листы бумаги и дается задача - написать объявление в газету, в рубрику «Ищу друга». Работа не подписывается. Затем объявления сдаются ведущему, который просит участников освободить места и на сиденьях раскладывает объявления. Учащиеся должны пройти по кругу, прочитать все объявления и поставить крестики на тех трех объявлениях, которые понравились больше всего. После чего зачитываются и анализируются только те объявления, которые набрали наибольшее количество крестиков. Это позволяет выделить неконструктивные требования к партнерам по общению, сократить их количество.

Подводя итог, ведущий повторяет те качества, которые объединяют группу, подчеркивает важность личностного роста в противовес требованиям к окружающим, а также отмечает, что в каждом человеке можно найти нечто позитивное и каждому сказать комплимент, ведь поддержка друг друга в группе является фундаментом благоприятного социально-психологического климата.

Упражнение «Применение предметов»

Цель: развитие творческого интеллекта.

Материалы: скрепку для бумаг, зубную щетку, карандаш, спичку. и т. д.

Время: 10–15 минут

Процедура: За две минуты найдите как можно больше применений для обувного шнурка и запишите их. Это упражнение, развивающее творческий интеллект для рассмотрения можно брать любой другой предмет.

Вопросы для обсуждения:

Сложно было придумывать новое применение простым и знакомым вещам?

Как можно применять ваш предмет?

О чем заставило задуматься это упражнение?

Игра «Печатная машинка»

Цель. Подчеркнуть важность каждого игрока в решении задачи. Развитие концентрации внимания. Формирование навыков совместного решения групповой задачи.

Условие игры.

Каждому участнику игры назначается одна буква из алфавита. Предлагается участникам игры представить, что они клавиши печатной машинки. На этой удивительной машинке можно печатать слова. Для этого «клавиши», увидев свою букву на доске, быстро встают и хлопают в ладоши. Когда игроки видят, что слово напечатано, встают все вместе и еще раз делают хлопок.

Игра «Закончи слово»

Условия игры.

Дети встают парами в две шеренги друг против друга. Их разделяет пропасть, посреди которой есть «островок». Стоящий в одной из шеренг начинает своей паре из другой шеренги говорить слово (имя существительное). Произносятся первые два слога, партнер должен угадать это слово и допроизнести. Если не угадал, дается вторая попытка. Произносятся опять первые два слога + движение. Если партнер угадал, то оба игрока делают шаг вперед. Игра заканчивается, когда хотя бы одна пара добирается до островка.

Три кита учебной мотивации

Три кита учебной мотивации - это ощущение самостоятельности процесса поиска знаний + ощущение свободы выбора + ощущение успешности (компетентности).

Кит 1

Ощущение самостоятельности поиска: «Мы это поняли, узнали, придумали сами!»

Пожалуй, главным источником учебной мотивации является ощущение себя активным субъектом учебного процесса, от которого в первую очередь зависит результат. Этому способствуют проблемное изложение материала, кол-

лективный мозговой штурм и исследовательская деятельность детей. Они дают ребенку замечательную возможность принять активное участие в процессе «добывания» знаний, а не быть их пассивным потребителем.

Техника «Проблемные вопросы»

Начать можно с того, чтобы при знакомстве с новым материалом (и при опросе) задавать не те вопросы, которые требуют при ответе лишь некоторого напряжения памяти (например, «в каком году...», «кто изобрел...»), а вопросы, которые потребуют анализа, сравнения, сопоставления, объяснения разнородной информации и соответственно - более глубокого понимания материала и интереса к нему. Умение задавать такие вопросы — это навык, которому можно и нужно научиться.

Американский психолог А. Кинг придумала серию общих вопросов, которые можно применять в самых разных учебных ситуациях: Что случится, если...? Приведите пример... В чем сильные и слабые стороны...? На что похоже...? Что мы уже знаем о...? Каким образом... можно использовать для...? Чем похожи ... и...? Каким образом ... влияет на ...? Какой ... является лучшим и почему?

Когда такого рода вопросы ложатся в основу учебного процесса, к ребенку приходит понимание истинного назначения учения - научиться думать, применять знания на практике, ориентироваться в жизненных ситуациях.

При этом следует отказаться от различного рода возмущений по поводу неверных версий учеников: «Не тем местом думаем (думаете), не тем!» Критика ставит под сомнение компетентность ребенка и заставляет его прекращать усилия в данном направлении. Такого рода комментарии наносят реальный вред и мотивации, и развитию мышления.

Нужно также повторять, что у каждого есть право на ошибку. Полезно рассказать о собственных ошибках в школьном возрасте — дети увидят, что они с учителем не по разные стороны баррикад, у них есть много общего. Важно поощрять детей, задающих вопросы: «Молодец, ты задал хороший вопрос, значит, ты думаешь, следишь за ходом мысли». Особенно следует хвалить за хорошие вопросы, отражающие желание думать, больше узнавать. Можно рассказать, как возникло это знание, чтобы у учеников появилось ощущение, что они являются соучастниками рождения нового знания.

Техника «Знаю - не знаю - хочу узнать»

Эффективным приемом повышения внутренней учебной мотивации является обучение ребенка приему рефлексии того, что он знает, чего не знает, что хочет узнать. Это также способствует пониманию, откуда и куда он движется в учебном процессе, учит целеполаганию и планированию. При объяснении новой темы можно предложить детям использовать следующую таблицу, делая

пометки в зависимости от отношения к данной информации:

+ - ?

Я это знал(а) Это для меня абсолютно новое Это противоречит тому, что я знал(а) Я хочу об этом узнать побольше

От постановки перед ребенком проблемных вопросов и совместного поиска ответов на них можно перейти к обучению самостоятельно ставить вопросы к тексту - и естественно-научному, и историческому, и художественному. Таким образом, мы также поддерживаем познавательную мотивацию детей, и ребенок понимает: важно не само по себе знание, но и умение его добывать, всевозможные ПОЧЕМУ.

Кит 2 Ощущение свободы выбора: «Мы можем выбирать»

(«Мы не пешки, у нас есть выбор!»)

- Почему ты ходишь в школу?

Вопрос скорее риторический (почти бессмысленный), так как большинство современных детей быстро понимают, что у них нет выбора, ходить или не ходить, в школе они быть обязаны. И это ощущение «я должен, у меня теперь нет выбора» само по себе способно убить любое желание. (Трудно желать того, что ты обязан делать.) Ведь потребность чувствовать себя свободным, самостоятельно определяющим ход своей жизни - базовая психологическая потребность, и никому не нравятся отсутствие выбора и навязанные решения. (Детям - особенно.) Инициатива ребенка быстро гаснет, если он чувствует «заданность», а не «выбранность» своей жизни.

Однако необходимое ощущение свободы может быть достигнуто. Учитель, стремящийся к повышению учебной мотивации класса, должен хорошо понимать, что чем меньше будет с его стороны фраз: «Вы должны, вам следует, вы обязаны...» и больше «Вы можете, у вас есть такие-то варианты, да, вы это верно подметили», - тем больше будет интерес детей к учебному процессу и тем выше их собственная инициатива и активность. То есть чем меньше контроля, принуждения и больше свободы и самостоятельности - тем лучше. Решайте сами, на каком материале, в чем предоставлять ученику право выбора - темы для сочинения, презентации, доклада, стихотворения для заучивания, а можно дать возможность самим придумать тему сочинения по изучаемому произведению, способ сдачи пройденных тем, наконец, на какой парте и с кем сидеть.

Кит 3

Ощущение компетентности: «У меня это получается, я понял, я умею!»

Третий важный источник желания учиться - ощущение себя компетентным. Ребенок хочет что-то делать, если верит, что он может это делать. Для то-

го чтобы учиться, ребенок должен верить, что он может учиться. Именно поэтому учителю надо дать почувствовать себя успешным каждому ребенку. Успех — понятие индивидуальное, у каждого он свой и на своем материале. Обучая детей планировать свою деятельность и отслеживая трудность решаемых ими задач, можно способствовать тому, чтобы они успешно справлялись с ними и ощущали себя по-настоящему компетентными.

В формировании мотивов учения значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика. Например, оценка знаний во время опроса информирует школьника о состоянии его знаний, об успехе или неуспехе в данной ситуации. Каждая из этих сторон оценки на уроке в той или иной форме является побуждением к действию или к знанию и в этом смысле обладает своеобразной стимуляционной силой. Все исследователи приходят к выводу, что этими воздействиями следует пользоваться очень осторожно, тонко, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, так как они влияют не только на ситуативные мотивы учебной деятельности, но при длительном использовании формируют также самооценку учащихся и ряд других особенностей личности.

Основными типами деятельности в жизни любого человека могут быть игра, обучение, трудовая деятельность. В этой классификации, учение ближе всего к труду, в связи с необходимостью соблюдения дисциплины, выполнения заданий и определенных обязанностей.

Учение в школе - это основной род деятельности ученика, и его основная цель успешное усвоение знаний и умений, необходимых для того, чтобы он смог их использовать в дальнейшем для себя, а значит и для общества. Поэтому каждого ученика можно оценить по тому, как он относится к учебе и каковы его собственные цели и планы.

Высокий уровень мотивации учения необходим для достижения успеха в учебе и в этом вклад мотивации в общую успешность деятельности школьника можно рассматривать наравне с когнитивными способностями ученика. Иногда менее способный ученик, но имеющий высокий уровень мотивации может достичь более высоких результатов в учебе, потому что стремится к этому и уделяет учению больше времени и внимания. В то же время у ученика недостаточно мотивированного успехи в учебе могут быть незначительными, даже, несмотря на его способности.

Мотивация учения может выступить, к тому же хорошим показателем уровня психического благополучия ученика, а также показателем уровня его развития. Нередко мотивы учения учащихся могут быть весьма прозаическими: получить желаемые подарки от родителей, похвалу родителей и учителей, желание стать отличником, выделиться среди товарищей и т.п.

Формирование мотивации учения школьников

Психологические принципы формирования мотивации учения школьников

При формировании мотивации учителю следует ориентироваться на перспективы, резервы, задачи развития мотивации учения в данном возрасте. Для этого надо исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной личностной характеристики в данном возрасте, в возрасте, предшествующем данному, в возрасте, следующем за данным. Поэтому формирование мотивации должно опираться на ее реальный уровень, сложившийся в предыдущем возрасте, предполагает определение ближайших перспектив ее развития (в данном возрасте) и далеких перспектив ее развития (в последующем возрасте).

Для мобилизации резервов мотивации в каждом возрасте необходимо организовать включение ребенка в активные виды деятельности (учебную, общественно полезную, общественно-политическую и др.) и виды общественных взаимодействий его с другим человеком (учителем, сверстниками).

В ходе осуществления этих видов деятельности и социальных контактов у школьника возникают новые качества психического развития — психические новообразования. Эти новообразования состоят, по данным психологических исследований, в проявлении у ребенка нового, действенного отношения, новой позиции: 1) к изучаемому объекту (математическому, лингвистическому и др.); 2) к другому человеку; 3) к себе и деятельности.

Применительно к мотивации эти новые психические качества выглядят следующим образом: новый тип отношения к изучаемому объекту выступает как познавательная активность школьника. На основе этого школьник формируется как субъект учебной деятельности.

Новый тип отношения к другому человеку выступает как социальная активность. На основе этого школьник формируется как субъект взаимодействия, общения с другим человеком.

Новый тип отношения к себе выступает как умение осознавать и переорганизовывать свою мотивационную сферу, соподчинять мотивы нескольких видов деятельности, изменять свои цели и т. д. Здесь закладывается основа для становления школьника как субъекта своей мотивационной сферы.

На основе всех этих изменений, вместе взятых, ученик формируется как субъект обучения и воспитания в широком плане.

Показателями наличия новообразований в мотивационной сфере является не общее возрастание положительного отношения к учению, а качественное изменение ее отдельных сторон, усложнение их отношений и, следовательно,

строения мотивационной сферы, более произвольная, т. е. регулируемая волей, ее организация. Можно считать, что в мотивационной сфере наступили необходимые качественные изменения, если выпускника школы удастся воспитать как активную личность, движимую системой действенных мотивов, где доминируют социально-значимые мотивы с коллективистической направленностью, могущую реализовать эти мотивы через самостоятельную постановку гибких, перспективных целей и их достижение, т. е. обладающую высоким уровнем целеполагания, занимающую вследствие этого активную жизненную позицию и могущую включиться в общественную практику, умеющую преобразовать общественную практику и осознанно совершенствовать самого себя в ходе этих преобразований, принять на себя всю меру ответственности за свои поступки и действия в системе общественных отношений.

Наметим самые общие, принципиальные пути формирования мотивации.

Первый путь - его называют иногда путем «сверху вниз» (Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности.) - состоит в привитии школьникам идеалов, образцов того, какими должны быть мотивы учения. На это направлена вся система нравственного воспитания в обществе, в школе. Здесь школьник усваивает «знаемые» мотивы как те эталоны, по которым он сверяет свое поведение, производит отождествление своих мотивов с мотивами, предлагаемыми обществом. Недостаточность этого пути состоит в том, что есть опасность чисто формального усвоения требуемых побуждений.

Второй путь - «снизу вверх» - состоит в том, что ребенок включается взрослым в реальные различные виды деятельности и так приобретает практический опыт нравственного поведения. Здесь у школьника складываются реально действующие мотивы. Недостаточность этого пути состоит в том, что воспитатель не всегда уверен, что сложатся именно те побуждения, которые необходимы.

Единство же этих путей воспитания должно дать правильное сочетание и «знаемых» и реально действующих мотивов, обеспечивающих зрелость личности школьников, единство слова и дела.

Путь воспитания мотивации через учебную деятельность является очень эффективным и недостаточно используется в школе. Многочисленные психологические исследования (П. Я. Гальперин и П. Голу, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и А. К. Дусавицкий, Н. Ф. Талызина и В. Ф. Моргун, А. К. Маркова, Л. К. Золотых, Т. И. Лях и др.) показали, что характер мотивации можно программировать через тип учения. Так, если содержание обучения строится не как готовое знание, а как система задач для учащихся, если ученики подводятся к самостоятельному обнаружению теоретических положений учебного курса, если у них отрабатывается учебная деятельность в единстве ее компонентов, то у

школьников складывается внутренняя, достаточно устойчивая, обобщенная мотивация к учению.

Психологи показали, что познавательные мотивы у школьников перестраиваются легче и быстрее, чем социальные.

Исследования показывают, что существуют благоприятные и неблагоприятные условия формирования у младших школьников положительных мотивов учения. Среди благоприятных: 1) положительное отношение к школе у большинства детей 6-9-летнего возраста; 2) полное доверие учителю; 3) острая потребность в новых впечатлениях; 4) естественная любознательность.

Неблагоприятные условия: 1) неустойчивое внимание; 2) неустойчивые интересы; 3) несформированность воли. Многие школьники с готовностью участвуют в подражательных действиях, но когда что-нибудь нужно делать самим, ждут указаний учителя, нервничают, т.е. работают на уроке только тогда, когда уверены в успехе.

Чтобы достигать высоких результатов учебно-воспитательного процесса, педагог будет постоянно изучать действующие в нем мотивы, особенно интересы и потребности школьников. Это одна из наиболее трудных его обязанностей. Изучение мотивов осуществляется в неразрывной связи с их формированием. Чтобы охватить все аспекты проблемы, ничего не забыть и не упустить, можно пользоваться следующим алгоритмом (системой указаний) изучения мотивов.

1. Определение и уточнение целей обучения. Анализ в этой связи сущности, содержания, направленности и силы мотивов, необходимых и достаточных для поддержки процесса и успешной реализации намеченных задач. Если цели и задачи не имеют отклонений от государственного стандарта, вводятся в действие широко известные общие мотивы и стимулы. Специальные цели требуют использования специфических мотивов.

2. Выявление возрастных возможностей мотивации. Здесь требуются четкие ответы на вопросы: а) к каким показателям мотивации следует подвести учеников младшего возраста и б) насколько уровень мотивации учеников определенного класса соответствует «возрастным нормам», поставленным целям и задачам, сложностям учебного труда.

3. Выяснение исходного уровня мотивации. Этот шаг необходимо обязательно сделать, чтобы в дальнейшем обоснованно судить об изменениях, происшедших в мотивационной сфере ученика (класса).

4. Уточнение преобладающих мотивов. Требуется определить, какие мотивы являются ведущими в учебной деятельности ученика или микрогруппы класса, в которую он входит. Нужно помнить, что нет мотивов «хороших» или «плохих», все они важны, но по-разному влияют на процесс и результаты обу-

чения.

5. Изучение индивидуальных особенностей мотивации. Если педагог не может «дойти» до каждого, то особенности мотивации хотя бы наиболее представительных подгрупп класса будет знать обязательно.

6. Анализ причин изменения (снижения, стабильности, повышения) мотивации. Ими могут быть недостаточный уровень развития самой мотивационной сферы, низкая обученность, несформированность навыков учебной деятельности и др.

7. Формирование должных мотивов, осуществляемое учителем в ходе учебно-воспитательного процесса и решения других задач. Не может и не должно быть никаких специальных упражнений или тестов «на мотивацию». В комплексе используются различные методики, в том числе: переключение с одного вида работы на другой, использование заданий оптимальной трудности, соревнование и др. Иногда практикуется «создание помех» нормальному течению учебного процесса, чтобы посмотреть, готовы ли ученики преодолеть трудности для удовлетворения познавательной потребности.

8. Оценка достижений и планирование дальнейших действий. После проделанной работы целесообразно подвести ее итоги и проанализировать произошедшие изменения. Наиболее очевидными показателями будут реальные поступки учеников, изменение их отношения к учению.

Ход и результаты деятельности по формированию мотивации лучше всего фиксировать в специальной карте, отмечая начальный уровень и наступившие изменения. Конкретными показателями выступают: 1) отношение к учению (как себе представляет); 2) цели (какие ставит и реализует ученик); 3) мотивы (ради чего учится); 4) эмоции (как переживает учебу); 5) умение учиться; 6) уровень обученности (каких результатов достиг); 7) характеристики обучаемости (потенциально возможные успехи, каких он мог бы достигнуть).

Для изучения мотивации применяются общие методы исследования – наблюдение, анкетирование, беседа, экспертная оценка. Сущность последней состоит в организации целенаправленного и всестороннего изучения индивидуальной (или групповой) мотивации с помощью экспертных методик и приглашением для этой цели коллег-учителей и (или) других специалистов.

Развитие социальных мотивов: организация сотрудничества.

Установки учителя по отношению к учащимся, виды установок.

Мотивирование как создание системы стимулов..

Изучение мотивации позволяет ответить на три основных вопроса:

1. Что заставляет приступать к выполнению определенных действий? Какие потребности личности вызывают ее активность?

2. Почему человек проявляет настойчивость при попытках достичь цели?

Каковы особенности настойчивой личности, умеющей упорно стремиться к цели? (Внутренние факторы мотивации.)

3. Какие внешние условия пробуждают мотивы личности и позволяют ей сохранять движение к определенной цели? (Внешние факторы мотивации.)

Мотивационными процессами можно управлять. Этот процесс называют мотивированием. Мотивирование может пониматься как создание условий для развития собственных мотивов учеников и как внешнее стимулирование, использование системы поощрений и наказаний. Учитель в работе над учебным планом, думая о мотивировании, должен постоянно спрашивать себя: «Что я могу сделать, чтобы ученики хотели учиться?» и «Как наилучшим способом развить мотивацию учеников, используя планируемые виды деятельности на уроке?»

Для повышения мотивации учеников учителя обычно предлагают:

- ✓ обеспечить у учеников ощущение продвижения вперед, переживание успеха в деятельности, для чего необходимо правильно подбирать уровень сложности заданий и заслуженно оценивать результат деятельности;
- ✓ использовать все возможности учебного материала для того, чтобы заинтересовать учеников, ставить проблемы, активизировать самостоятельное мышление;
- ✓ организовать сотрудничество учеников на уроке, взаимопомощь, позитивное отношение класса к предмету и учебе в целом;
- ✓ самому правильно строить отношения с учениками, быть заинтересованным в их успехах, иметь авторитет;
- ✓ видеть индивидуальность каждого ученика, мотивировать каждого, опираться на уже имеющиеся у ученика мотивы;
- ✓ некоторых учеников приходится заставлять учиться, постоянно поощрять или наказывать, привлекать родителей для совместного контроля.

В перечисленных предложениях намечены основные направления работы по развитию внутренней мотивации учеников с использованием системы стимулирования.

Внутренняя мотивация предполагает развитие собственных мотивов школьника, в первую очередь - самоуважения в деятельности, познавательных и социальных мотивов.

Внешней мотивацией часто называют использование внешних стимулов, подход «кнута и пряника».

Индивидуальные различия в потребностях и мотивах учеников

Источником активности человека являются его потребности. **Мотив** - побуждение к активности в определенном направлении. Мотив появляется, если человек видит способ удовлетворения потребности. Уровни развития потребно-

стей у людей различаются.

Классификация потребностей и мотивы учения (по Маслоу)

Потребности	Мотивы учения
Самоактуализация, самоосознание	Самопознание, развитие представлений о себе и своих возможностях
Эстетические и творческие потребности	Творческие: приятно творческое озарение, приведение в порядок взгляда на мир
Развитие интеллектуального уровня: понимание и объяснение	Интересно учиться
Самоуважение, самопринятие	Достижения: учиться хорошо, чтобы уважать себя
Принадлежность: любовь, принятие группой	Социальные: учиться, чтобы уважали и любили
Безопасность: физическая и психологическая	Под угрозой наказаний: учиться, чтобы не наказывали
Потребности выживания: пища, вода, жилье...	Материальные: учиться, чтобы получить вознаграждение

Согласно А. Маслоу, в течение жизни существует последовательность в возникновении потребностей: высшие потребности возникают при удовлетворении низших; в случае конфликта потребностей побеждают низшие; жизнь на высоком уровне развития потребностей более продуктивна, субъективно более счастлива; «хорошее» общество состоит из «зрелых» личностей, т. е. личностей с высоким уровнем развития потребностей и мотивов.

В классе присутствуют ученики с разным уровнем развития потребностей и мотивов учения. Проанализируйте, каково примерное соотношение детей на разных уровнях развития мотивов учения. Успешный педагог должен учитывать, что главный «возрастной» мотив школьников - мотив достижения. Что общего между альпинистом, штурмующим горные вершины, ребенком, увлеченно играющим в компьютерные игры, и учеником, стремящимся учиться все лучше и лучше? У каждого из них активизирован мотив достижения успеха, стремление к повышению уровня собственных возможностей, связанное со стремлением личности добиваться успехов и избегать неудач.

Мотив достижения - стремление личности добиваться успехов и избегать неудач с целью повышения или сохранения самоуважения, самооценки в деятельности. Уровень развития мотива, баланс стремления к успеху и желание избегать неудач может различаться: одни люди больше стремятся к успеху, активно берутся за сложные проблемы, другие стараются сохранить уже достигнутое. Индивидуальные различия проявляются в следующих вариантах поведе-

ния:

Характеристик и дея-	Лица с мотивом стремления к успеху	Лица с мотивом избегания неудач
Ситуация достижения	Активно ищут ситуации соревнования, риска с личной ответственностью за исход	Избегают рискованных ситуаций, а попадая в них, «плывут по течению»!
Цель	Выбирают цели несколько выше средней степени трудности, успех в которых позволяет подтвердить самооценку	Ставят либо очень легкие, либо очень трудные цели, так, чтобы успех или неуспех не влиял на самооценку
Действия	Настойчивы и упорны в достижении цели, действуют самостоятельно	Склонны к поиску помощи и поддержки, к отвлечению от деятельности
Результат	Эффективны, в случае неудачи сохраняют или снижают уровень сложности, в случае удаче - повышают	Эффективны в случае легких целей. При неудаче отказываются от реалистичной стратегии
Оценка окружающих	Стремятся к получению обратной связи и реагируют на нее	Не стремятся получить информацию или игнорируют ее
Самооценка и атрибуция причин	Самооценка реалистичная и устойчивая. Успех рассматривают как результат усилий, неудачу как следствие стечения обстоятельств	Чаще, заниженная, неустойчивая самооценка, успех рассматривается как случайный, а неудача как проявление плохих способностей
Планирование временной перспективы	Умеренное, реалистичное планирование, при высоком уровне достижений включается ориентация на отдаленное будущее	Глобальное либо очень узкое планирование, уклонение от реалистичного планирования

Мотив достижения может рассматриваться как система самооценки. Самооценка - это личностное суждение о собственной ценности, оценка своих качеств, отражает степень развития самоуважения и отношения ко всему, что входит в сферу «Я». Самооценка в деятельности - оценка своих возможностей в данном виде деятельности, например, в изучении математики. Самооценка связана с уровнем притязаний личности, который определяется степенью сложности целей, поставленных личностью перед собой. Уровень притязаний может быть реалистичным (соответствующим возможностям) и нереалистичным (завышенным или заниженным). Самооценка меняется в зависимости от успеха или неудачи в деятельности и связана с начальным уровнем притязаний. В.У.

Джеймс описал изменение самооценки в деятельности с помощью следующей формулы:

Самооценка = успех: уровень притязаний.

При завышенном уровне притязаний очень трудно поддерживать высокую самооценку, так как любой успех будет казаться незначительным. При низком уровне притязаний успех резко повышает самооценку (поэтому слабые ученики так рады малейшему успеху). Однако долговременные и стабильные усилия появляются в том случае, если человек имеет реалистичный уровень притязаний, ставит достижимые цели и периодически переживает успех в деятельности. Х. Хекхаузен выделил дополнительные факторы, влияющие на самооценку в деятельности: используемые человеком нормы оценивания и интерпретация им причин происходящего. Чтобы оценить результат деятельности, его, во-первых, надо соотнести с нормой, стандартом, увидеть, хуже он или лучше того, что получалось у меня раньше или получается у других людей. Во-вторых, оценка может быть более или менее значима в зависимости от приписывания причин происходящего самому себе (это результат моих усилий) или внешним факторам (мне помешали внешние обстоятельства). При самооценке деятельности люди используют различные нормы. Индивидуальная норма проявляется в применении к ситуации. Оценивания индивидуальных эталонов - сравнения результата деятельности каждого человека с его же предшествующими достижениями: «Сегодня у меня получается лучше, чем вчера».

Социальная норма используется в ситуации оценивания социальных эталонов - сравнения своих успехов с успехами других людей: «А у Саши получается лучше». Индивидуальные нормы оценивания позволяют переживать свой успех при малейшем улучшении в деятельности. При использовании социальных норм оценивания, как бы человек ни старался, всегда можно найти того, у кого результат еще лучше. Появляются чувства зависти и высокомерия, которые разрушают внутреннюю мотивацию. Причины происходящего люди интерпретируют по-разному. В зависимости от того, видит человек причины происходящего в себе или вне себя, различают людей-«источников» и людей-«пешек» (Де Чармс).

«Источник» - это человек, который ищет причины внутри себя, воспринимает их как контролируемые, имеет чувства самоуважения, гордости, вины или стыда, считает себя ответственным за свою судьбу, полагается на собственные усилия, умения и навыки.

«Пешка» - это человек, который ищет причины происходящего вне самого себя, считает причины стабильными, не зависящими от него, не контролирует ситуацию.

Восприятие причины происходящего как контролируемой связано с уве-

ренностью в себе и высокой оценкой вероятности достижения успеха.

«Учителя-источники» воспитывают «учеников-источников», «учителя-пешки» воспитывают «учеников-пешек». Дети подражают учителю, перенимают его способ интерпретации причин происходящего. Поэтому важна работа с людьми, воспитывающими ребенка: обучение развитию саморегуляции, тренингу мотивации достижения, умению эффективно поощрять, тренингу личностной причинности, тренингу внутренней мотивации.

Таким образом, развитие мотива достижения проявляется в укреплении чувства компетентности и ответственности, что включает умение использовать индивидуальные нормы оценивания и находить причины происходящего внутри себя (чувствовать ответственность за происходящее). Многие считают, что чувство ответственности – ключ к мотивации. Серии неудач снижают самоуважение, человек, пытаясь сохранить ее отношение к себе, начинает неадекватно относиться к деятельности, мотив достижения меняется.

На каждом уроке учитель влияет на мотивацию ученика. Учителя-«источники» воспитывают учеников-«источников», «пешки» воспитывают «пешек». Хекхаузен описывает способы, которыми учителя могут развить мотивацию достижения у своих учеников.

Учитель, организация занятий	Ученик
Индивидуальные нормы оценки достижений и обратная связь	Сравнивает свои успехи с прошлыми успехами (индивидуальный стандарт качества)
Индивидуальное дозирование трудности задач, предоставление возможности выбора	Реалистический уровень притязаний
При оценке достижений указание на внутренние изменчивые причины	Чувство ответственности, контроль усилий, принятие решений в ситуации выбора
Внешнее подкрепление на основании индивидуальных норм	Самооценка на основании индивидуальных норм
	Привлекательность успеха и избегание неудач
	Оптимальная мотивация
	Улучшение достижений

Таким образом, понимание мотива достижения как системы самооценки задает три главные точки приложения сил учителя для развития мотива достижения у ученика: создание реалистического уровня притязаний, развитие чувства ответственности (поиск причин происходящего в себе), поддержка уверенности ученика в своих силах (позитивная самооценка).

Благоприятное сочетание этих факторов возможно только при использо-

вании индивидуальных норм оценивания. При обсуждении технологии развития мотива достижения у учителей возникает резонный вопрос: а как ставить оценки? Если одинаковые усилия прилагают сильный и слабый ученики, то нужно тому и другому ставить высокую оценку, но при накопительной системе оценок по журналу и итоговая оценка будет одинакова, однако реальный уровень знаний этих учеников несопоставим. Выход из этой ситуации есть. Индивидуальные нормы оценок следует использовать при поурочном оценивании, в процессе изучения темы. Итоговая же оценка определяется с помощью тестирования в конце изучения темы, эта оценка сообщается только ученику, она не обсуждается в классе. Ученик должен стремиться к тому, чтобы баллы, полученные при итоговом тестировании, с каждым разом становились все выше, независимо от того, с какой начальной отметки идет отсчет.

Развитие социальных мотивов: организация сотрудничества

На мотивацию особенно влияет наше отношение к другим людям, влечением вместе с нами в достижение определенных задач. Возможны разные способы организации деятельности: совместная работа, соревнование, индивидуальная работа, которые по-разному влияют на отношение к группе и к себе как к члену группы.

Совместная работа: ученики уверены, что цель достижима только тогда, когда другие ученики тоже достигнут результата.

Соревнование: школьники уверены, что их цель достигнута только в том случае, когда другие ее не достигли.

Индивидуальная работа: ученики понимают, что их результат не имеет никакого отношения к результатам других.

Совместная работа является наиболее полезной для развития социальных мотивов. В ней школьники учатся взаимодействовать и быть терпимыми к другим. Чтобы в совместной деятельности не было «зайцев», т. е. детей, которые бездельничают, но получают преимущества за счет работы группы, можно распределить ответственность между учениками.

В повышении мотивации учеников весьма эффективен момент соревнования. Но помните, что индивидуальные соревнования часто вызывают чувство зависти, униженности или высокомерия и превосходства, поэтому их надо использовать чрезвычайно осторожно и только между школьниками с равными возможностями. В большинстве случаев более полезными являются групповые соревнования, участвующие в которых группы комплектуются так, чтобы выровнять их по возможностям. Например, можно создавать **команды учебных достижений**. Каждая команда состоит из пяти человек (с разными способностями, успеваемостью, разного пола). Учитель отмечает работу каждого члена команды, также ведется общий счет всей команды. Личные очки подсчитыва-

ются с использованием индивидуальных норм оценивания (учеников следует оценивать только согласно их личным достижениям, которые не должны никак сопоставляться с возможностями других школьников). Общий счет складывается из баллов всех участников. Каждые две недели учитель проводит пересчет баллов, добавившихся за этот промежуток времени. Слабые ученики вносят свой вклад в общий счет (у каждого свой средний балл). Каждый работает самостоятельно, и все работают вместе! По итогам определяется группа-победитель. В процессе повышения мотивации учитывайте особенности общественного мнения класса, существующих групповых норм.

Групповые нормы - правила или модели поведения, которые санкционируются группой.

Социальные мотивы позитивно направляют активность детей только в классах с позитивными групповыми нормами в учебе. Если в классе существуют ярлыки типа «подлиза-отличник», «любимчик», «зубрила», то хорошие ученики стесняются показывать свои знания, избегают публичных выступлений, либо противопоставляют себя классу. Изменение групповых норм - трудная задача для учителя. В любом случае, при существовании тех или иных норм класса, нельзя не учитывать. Иногда то, что мы считаем поддержкой, может восприниматься учеником как неприятное воздействие. Например, непомерные похвалы отличнику могут сделать его изгоем среди сверстников, и, напротив, наказывая хулигана, мы повышаем его авторитет среди сверстников. Иногда негативное внимание учителя воспринимается лучше, чем полное безразличие окружающих, ученик чувствует себя «героем».

Программа коррекционно-развивающих занятий для детей, имеющих низкий уровень учебной мотивации⁹

Сформированность у ребенка мотивационной сферы играет важнейшую роль для его успешности в учебной деятельности. Наличие у ребенка мотива хорошо выполнять все предъявляемые школой требования, показывать себя с самой лучшей стороны заставляет его проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. Гуманизация образования требует формирования ребенка как субъекта деятельности, а гармонично развитая система мотивов является основным фактором, влияющим на этот процесс.

При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости, что и является основанием для проведения с такими учащимися коррекционно-развивающих мероприятий по развитию мотивов учебной деятельности.

Программа коррекционно-развивающей работы по развитию учебной мо-

⁹ Гилюк Л. В., педагог-психолог. <http://festival.1september.ru>

тивации и учебно-познавательных мотивов у детей имеет два направления:

- методические рекомендации для учителей начальных классов. При составлении методических рекомендаций были использованы материалы А.К.Марковой, М.В.Матюхиной, Р.В.Овчаровой, Н.Ф.Талызиной;

- программа коррекционно-развивающих занятий. При составлении программы коррекционно-развивающих занятий были использованы материалы и рекомендации Е.П.Ильина, Р.С.Немова, Р.В.Овчаровой, Е.И.Рогова.

Методические рекомендации для учителей начальных классов

Формирование учебно-познавательных мотивов младших школьников, должно явиться одним из основных направлений работы учителя начальных классов. Для более эффективной работы в данном направлении учителю необходимо учитывать следующие рекомендации:

- 1) придание личностного смысла действиям ученика, которые ранее не имели для него внутренней значимости (посредством положительного оценивания, похвалы и т. д.);

- 2) научить школьника видеть, осознавать отдельные стороны учебного труда, связывать их с имеющейся у ребенка познавательной потребностью.

- 3) научить ребенка ставить самостоятельные цели в учебной работе или удерживать те, что поставил учитель;

- 4) вовлекать младшего школьника в процесс анализа, обсуждения условий и путей достижения целей;

- 5) обратить внимание на усиление роли поисковой деятельности учащихся, углубление в сущность изучаемых явлений, установление причинно-следственных связей.

Программа коррекционно-развивающих занятий

Цель программы: развитие учебной мотивации и учебно-познавательных мотивов у учащихся начальной школы.

Задачи программы:

- формирование у учащихся определенного уровня понятий, правил, знаний;

- расширение знаний, позволяющее увидеть общее и частное в предметах, явлениях, действиях;

- знакомство учащихся со знаниями о прогнозировании, о соответствии причины и следствия, о возможных решениях одной и той же задачи;

- формирование знаний о различных знаковых системах;

- формирование умения ставить перед собой цель или удерживать предложенную учителем;

- формирование умения прогнозировать результат деятельности.

Адресат коррекции: учащиеся 1-4-х классов, имеющие низкий уровень

учебной мотивации.

Предмет коррекции: интеллектуальный, эмоциональный, волевой компоненты учебной деятельности учащихся.

Средства коррекции:

- вербально-коммуникативные;
- орудийно-манипулятивные;
- изобразительно-графические;
- экспрессивно-мимические.

Форма коррекции: групповая.

Условия организации занятий: программа состоит из 10 занятий, занятия проводятся один раз в неделю, продолжительность одного занятия 30 минут.

Структура занятий:

- организационная часть. Приветствие;
- основная часть. Игровой блок;
- заключительная часть. Рефлексия.

Занятие № 1

Тема. Знаки и символы

1. Организационная часть:

- приветствие;

- игра «Настроение в цвете». Детям предлагается выбрать геометрическую фигуру любого цвета, отражающую его эмоциональное состояние, на момент начала занятия.

2. Основная часть:

- игра «Игра художников». На индивидуальном листе бумаги, расчерченном на 20 клеточек, ребенок рисует в каждой клеточке (значком или символом) предмет, названный психологом. Интервал между словами 3-5 секунд. Далее проводится индивидуальная проверка нарисованного: ребенок называет подряд нарисованные предметы, объясняя свой рисунок.

Цель: научить детей обозначать предметы символами и значками (основы моделирования), развивать коммуникативные навыки, память.

- игра «Четыре стихии». Психолог произносит слова: «земля» - дети опускают руки вниз; «вода» - дети вытягивают руки вперед; «воздух» - поднимают руки вверх; «огонь» - вращают руками в локтях.

Цель: развитие внимания, связанного с координацией слухового аппарата и двигательного анализатора.

3. Рефлексия:

- игра «Настроение в цвете». Детям предлагается выбрать геометрическую фигуру любого цвета, отражающую его эмоциональное состояние, на момент окончания занятия.

Занятие № 2

Тема. Зашифрованная информация

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра «Настроение в цвете» (на начало занятия);
- игра «Найди отличия». Детям предлагаются картинки с 5 - 10 отличиями, которые нужно найти за определенное количество времени, игра направлена на концентрацию внимания.

2. Основная часть:

- игра «Опорные сигналы». Психолог называет косвенные признаки предметов и явлений, по которым ребенок должен угадать предмет. Далее детям предлагается поиграть в эту игру друг с другом.

Цель: показать учащимся методы шифровки и дешифровки информации, развитие внимания, словарного запаса, кругозора.

- игра «Разведчики». В комнате в произвольном порядке расставляются стулья. Один ребенок (разведчик) идет через комнату обходя стулья с различных сторон, а другой ребенок (командир отряда) запомнив дорогу, должен провести отряд тем же путем.

Цель: развитие моторно-слуховой памяти, объема и концентрации внимания, снятие двигательной расторможенности, негативизма.

3. Рефлексия:

- игра «Настроение в цвете» (на конец занятия);
- упражнение «Шкала роста». Отработка навыков адекватного оценивания себя и своих достижений. Детям предлагаются три степени оценки: высокая – «звездочка», средняя – «флажок», низкая – «грибок», ребенок выбирает тот предмет, на который сам себя оценивает и кладет в свой «кармашек» занятий, объясняя при этом свой выбор.

Занятие № 3

Тема. Противоположности

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра «Настроение» с помощью пиктограммы (образа, выражающего то или иное эмоциональное состояние).

2. Основная часть:

- игра «Рисование на заданную тему». Детям предлагается нарисовать противоположные понятия (добро и зло, красивое и безобразное, веселое и грустное и т.д.).

Цель: формирование умения сравнивать противоположные понятия и передавать свое эмоциональное состояние.

- беседа - обсуждение детских рисунков.

- упражнение «Четвертый лишний». Психолог называет ряд предметов, один из которых по своим признакам является «лишним». Затем дети играют друг с другом.

Цель: развитие умения обобщать предметы по существенным признакам, развитие умения дифференцировать признаки на существенные и несущественные, развитие коммуникативных навыков.

3. Рефлексия:

- игра «Настроение» с помощью пиктограммы (на момент окончания занятия).

Занятие № 4

Тема. Ассоциации

1. Организационная часть:

- приветствие;

- игра «Настроение» с помощью пиктограммы.

2. Основная часть:

- игра «Ассоциации». Дети с помощью мимики и жестов, показывают различных животных, персонажей из сказок, книг, мультфильмов. Остальные пытаются угадать, того, кого показывает ребенок.

Цель: формирование наблюдательности, воображения; обогащение словарного запаса; углубление знаний о предметах, явлениях, состояниях.

- игра «Дорисуй предмет». Детям предлагаются нарисованные геометрические фигуры, которые нужно дополнить чем - либо, чтобы получился законченный предмет, явление.

Цель: развитие творческого мышления, наблюдательности, внимания.

3. Рефлексия:

- игра «Настроение» с помощью пиктограммы;

- упражнение «Шкала роста».

Занятие № 5

Тема. Читаем. Думаем. Говорим

1. Организационная часть:

- приветствие;

- игра «Настроение в цвете» (на начало занятия).

2. Основная часть:

- упражнение «Рассказ по картинке». Детям предлагается за определенное время составить рассказ по предложенной картинке. Детям предлагается оценить свой рассказ и рассказы других детей, выбрать самый лучший.

Цель: развитие навыков кодирования и перекодирования информации, развитие навыка выступления на публике, развитие умения оценивать себя и

других.

- игра «Самый – самый». Детям предлагается рассказать о самом лучшем поступке в своей жизни.

Цель: развитие уверенности у ребенка своей уникальности, неповторимости, адекватной самооценки.

3. Рефлексия:

- игра «Настроение в цвете» (на конец занятия);

- упражнение «Шкала роста».

Занятие № 6

Тема. «Умное предложение»

1. Организационная часть:

- приветствие;

- игра «Настроение в цвете».

2. Основная часть:

- упражнение «Составь предложение». Детям предлагаются наборы слов, из которых дети составляют предложения. Совместно выбираются: самое красивое предложение, самое быстро - составленное предложение, самое правильное предложение.

Цель: расширить знания о соответствии причины и следствия; увидеть общее и частное; развитие навыка оценивания себя и других.

- игра «Неоконченное предложение». Детям предлагается закончить предложения на тему «Моя школа».

Цель: развитие мышления у детей, развитие навыков анализа и синтеза.

3. Рефлексия:

- игра «Настроение в цвете»;

- обсуждение на тему «Что было легко, а что сложно?»;

- упражнение «Шкала роста».

Занятие № 7

Тема. Математический урок

1. Организационная часть:

- приветствие;

- игра «Настроение в цвете».

2. Основная часть:

- упражнения «Задачи на движение», «Заполни пропуски в равенствах», основанные на материале уроков математики.

Цель: развитие пространственного мышления; развитие навыков соотнесения общего и частного.

- рисование на тему «Кто чего боится».

Цель: снятие негативных переживаний, препятствующих нормальному

самочувствию детей.

3. Рефлексия:

- игра «Настроение в цвете»;
- упражнение «Шкала роста».

Занятие № 8

Тема. Что меня окружает

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра «Настроение» с помощью пиктограммы;

2. Основная часть:

- упражнение «Что меня окружает», основанное на материалах уроков окружающего мира. Детям предлагается составить рассказ о своем домашнем животном, о каком - либо времени года, о явлениях живой природы.

Цель: расширение знаний о предметах, явлениях живой природы.

- игра «Найди общее». Детям предлагаются карточки с изображением времен года, явлений живой и неживой природы, животных, птиц, рыб и т. д.

Цель: развитие умения находить общее в предметах и явлениях, умения высказывать свое мнение, расширение словарного запаса.

3. Рефлексия:

- игра «Настроение» с помощью пиктограммы;
- упражнение «Шкала роста».

Занятие № 9

Тема. Мир профессий

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра «Настроение в цвете».

2. Основная часть:

- игра «Мир профессий». Ребятам предлагаются карточки с изображением рабочих инструментов (дети выбирают то, что им нравится), с помощью которых рассказывают о профессиях.

Цель: расширить знания о профессиях, пополнить словарный запас учащихся.

- игра «Кем я хочу быть». Детям предлагается обыграть самую привлекательную на их взгляд профессию (можно использовать аксессуары, определяющие данную профессию).

Цель: выявить у учащихся имеющиеся профессиональные знания и определить их наклонности.

3. Рефлексия:

- игра «Настроение в цвете»;

- упражнение «Шкала роста».

Занятие № 10

Тема. Обобщение. Подведение итогов

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра «Настроение» с помощью пиктограммы;

2. Основная часть:

- игра «Что я умею, чего не умею, чему хочу научиться». Детям предлагается составить три списка: «Что я умею», «Чего я не умею», «Чему хочу научиться», совместно обсудить то, что написали дети.

Цель: проанализировать свои умения и навыки.

- рисование на тему : «Наш дружный класс».

3. Рефлексия:

- игра «Настроение» с помощью пиктограммы);
- упражнение «Шкала роста»;
- общее обсуждение вопросов «Что понравилось на занятиях, а, что нет?», «Что было полезным?», «Что было самым трудным на занятиях?»).

Практическое занятие.

Разработка алгоритма деятельности учителя по развитию мотивации младших школьников.

Цели

Студенты должны иметь практический опыт: анализа процесса обучения и специфику деятельности учителя на разных его этапах, разработки предложений по его совершенствованию; находить и оценивать информацию, анализировать теоретическое содержание, делать выводы в рамках теоретических конструкций, ориентироваться в современных проблемах образования, тенденциях его развития и направлениях реформирования.

Студенты должны уметь находить и использовать методическую литературу и др. источники информации, необходимые для анализа педагогической деятельности и ее проектирования.

Студенты должны знать структуру педагогической деятельности, технологию развития мотивации учения, основанную на развитии мотива достижения учеников.

Оборудование: дневники наблюдения, инструкционные карты.

Форма организации работы студентов: малые группы.

Ход работы

- I. Актуализация знаний
- II. Инструктаж.

III. Самостоятельная работа студентов. Для успешной работы по выстраиванию алгоритма деятельности учителя каждый студент имеет памятку – резюме по развитию мотивации.

Мотивация - процессы, определяющие движение по направлению к поставленной цели, а также факторы (внешние и внутренние), которые влияют на активность или пассивность поведения.

Мотивирование понимается как использование системы «кнута и пряника» (внешняя мотивация), либо развитие собственных мотивов ученика, в первую очередь самоуважения в деятельности (развитие внутренней мотивации).

Мотив - побуждение к активности в определенном направлении. Мотив появляется, если человек видит способ удовлетворения потребности. Люди различаются по уровню развития потребностей.

Согласно А. Маслоу, существует последовательность возникновения потребностей в течение жизни, высшие потребности возникают при удовлетворении низших.

Мотивация достижения - желание добиваться успехов и избегать неудач, связанное со стремлением личности к самоуважению и повышению уровня собственных возможностей.

Самооценка определяется тремя факторами: результатом действия, стандартом оценивания и интерпретацией причин происходящего.

Человек-«источник» ищет причины внутри себя, воспринимает их как контролируемые. Человек-«пешка» ищет причины происходящего вне самого себя, не считает ситуацию контролируемой.

Люди склонны использовать различные стандарты при самооценке деятельности: индивидуальную нормативную ориентацию (сравнение результата деятельности каждого человека с его же предшествующими достижениями) и социальную нормативную ориентацию (сравнение своих успехов с успехами других).

Развитие мотива достижения проявляется в укреплении чувства компетентности и ответственности, умении использовать индивидуальные эталоны сравнения. Многие исследователи считают, что чувство ответственности (приписывание причин происходящего себе) - ключ к мотивации.

Серии неудач снижают самоуважение, человек, пытаясь сохранить хорошее отношение к себе, начинает неадекватно относиться к выполняемой деятельности, мотив достижения меняется.

Уровень притязаний личности определяется степенью сложности целей, которые она перед собой ставит. Уровень притязаний может быть реалистичным (соответствующим возможностям) и нереалистичным (завышенным или заниженным). В результате переживания успеха или неудачи происходит изменение уровня притязаний.

Ковингтон выделил три типа учеников: стремящиеся к успеху, избегающие неудачи и находящие неудачу нормальной.

Технология развития мотивации учения в современной школе строится на развитии мотива достижения учеников. Эта технология включает как создание особой учебной программы с большим количеством фиксируемых градаций по сложности задач, времени усвоения и т. п., так и особый стиль взаимодействия учителя и ученика на уроке.

Понимание мотива достижения как системы самооценки задает три точки приложения сил учителя для развития мотива достижения у ученика: формирование реалистичного уровня притязаний, чувства ответственности и уверенности в своих силах. Благоприятное сочетание этих факторов возможно только при использовании

индивидуальных стандартов качества.

Развитие познавательного мотива включает построение учебного плана согласованного с интересами учащихся. Любознательность - это важный аспект, который стимулирует мотивацию. Полезно также использовать игры, проблемное обучение, метод проектов и т. п.

Развитие социальных мотивов связано с нашим отношением к людям, вовлеченным вместе с нами в достижение определенных задач, при этом возможна совместная работа, соревнование, индивидуальная работа. Совместная работа является наиболее результативной для развития социальных мотивов.

Важно найти общий язык со всеми учениками без деления на сильных и слабых, поощрять все их добрые начинания, достигнутые цели и стремление к учебе. Установки учителя проявляются во время опроса через виды задаваемых вопросов, время для ответа и поддержку, что сильно влияет на мотивацию учеников.

Для развития и закрепления желательного поведения используют «пряник» - награду, позитивное подкрепление. Важно выбрать лучший способ подкрепления, т. к. не любое поощрение успешно мотивирует. Иногда то, что мы считаем позитивным подкреплением, может восприниматься учеником как неприятное воздействие или наоборот. Жетонная программа целенаправленно использует систему подкреплений.

Наказание - средство подавления отрицательного поведения путем использования негативных санкций либо лишения поощрения. Учитель сам выбирает основной подход (соотношение количества поощрений и наказаний), который он использует, влияя на учеников. Эффект был значительным при применении всех способов воздействия с преобладанием поощрения.

Гипотеза Де Чармса: внешняя мотивация уменьшает внутреннюю мотивацию. В целом проблема взаимодействия внешней и внутренней мотивации недостаточно изучена. Ясно одно - разные люди требуют разного подхода к мотивированию. Кого-то надо вовлекать в деятельность за компанию», кого-то мотивировать поощрениями, а кому-то помогать, предоставляя свободу.

Тревожность и страх на уроках мешают развитию мотивации. Страх заставляет ученика выполнить действие, имеет сиюминутный желаемый эффект, но в долгосрочном плане эффект отрицательный - вся ситуация учебной деятельности окрашивается негативными эмоциями, снижается мотивация в целом.

Тревожные ученики с самого начала пропускают много информации, потому их мысли сосредоточены на личных переживаниях. Таким детям может понадобиться помощь при выполнении контрольных работ.

После серии неудач ученик демонстрирует аффективные реакции в ситуации учебной деятельности.

Если опыт человека говорит о том, что его действия не влияют на ход событий и не приводят к желаемым результатам, усиливается ожидание неприятной контролируемой ситуации и появляется выученная беспомощность.

IV. Оформление студентами отчета о проделанной работе.

V. Организация обсуждения итогов выполнения практической работы на основе работы экспертной группы.

VI. Оценка выполнения практической работы.

Литература

1. Апиш Ф.Н. Психолого – дидактические основы развития учебной мотивации. М.: МГОУ, 2003 - 180с.

2. Гончарик, Л. В. Влияние групповой формы работы на формирование и развитие учебной мотивации.// Начальная школа. — 2004. — № 11.

3. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности//Вопросы психологии -1994 .- №4 –С.45.

4. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.В. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983.

5. Матюхина, М.Ф. Мотивация учения младших школьников / М.Ф. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984.

Внеаудиторная самостоятельная работа.

Подбор упражнений и педагогических приёмов для развития мотивации.

Цели.

Студент должен уметь искать необходимую информацию, используя для этого различные источники, включая электронные, полно и доступно использовать знания о психических познавательных процессах, показать глубину теоретических знаний, обоснованность собственных выводов, умение анализировать, обобщать; самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития.

Студенты должны знать основы психологии личности, закономерности психического развития человека как субъекта образовательного процесса, личности и индивидуальности, особенности организации мотивации к учебной деятельности одаренных детей младшего школьного возраста и детей с проблемами в развитии и трудностями в обучении.

Задание. В рамках заявленной темы провести обзор журнальных статей, специальной литературы «Психологи в помощь учителю начальных классов» по теме «Упражнения и педагогические приёмы для развития мотивации». Подготовить подборку методического материала, апробировать на производственной практике.

Форма контроля. Индивидуальная проверка методических материалов.

В помощь студенту

При развитии мотива достижения ориентируйте учеников на самооценку деятельности:

- Спрашивайте у ученика: «Ты удовлетворен результатом?», вместо оценки: «Ты хорошо справился с работой».

- Проводите индивидуальные беседы для обсуждения достижений и промахов, постоянно интересуйтесь отношением ученика к процессу и результату своей деятельности.

Помните, что учащиеся приходят в школу с разным уровнем развития мотива достижения, основанном на прошлом опыте.

- Учащиеся, которые уже усвоили материал, могут отдохнуть. Приготовьте для них некоторые дополнительные задания.

- Ученикам, которые ориентированы на избегание неудач, могут понадобиться такие задания, которые защитят их от публичного осуждения и критики.

Как можно чаще ставьте учеников в ситуацию выбора цели.

- В начале изучения темы информируйте учеников о том, чему они должны

научиться, какие формы работы и проверки знаний могут быть использованы, предложите полную программу действий с вариантами выбора.

- Предлагайте ученикам самим выбрать для себя уровень сложности заданий.
- Предложите выбрать способ достижения цели.
- Предложите одаренным и отстающим ученикам вместе разработать индивидуальные планы обучения.

Помогайте ученикам ставить перед собой реалистические цели.

• Поощряйте учеников, которые ставят перед собой достижимые цели, чтобы усложнять их со временем.

• Когда ученики ставят перед собой нереально высокие цели, предложите им альтернативу.

• Попросите учеников записывать в специальной тетради цели и задачи, которые они ставят перед собой на день, неделю или четверть.

• Расспросите учеников о том, когда и где они будут работать над достижением своих целей, какие материалы им для этого понадобятся и когда они предполагают закончить.

Помогайте ученикам быть ответственными за удачи и промахи.

• Если вы делаете ошибку или ваша работа не выполнена на достаточно высоком уровне, обсуждайте это с учениками. Будьте самокритичны и ответственны за свои ошибки.

• Приглашайте на уроки гостей, которые рассказали бы о своих успехах и неудачах.

• Попытайтесь находить смешной выход из ситуаций. Иногда ошибки бывают веселыми.

Помогайте ученикам увидеть связь между их усилиями и результатами труда.

• После выполнения задания попросите учеников рассказать, что было особенно трудно, и как они с этим справились.

• Обсуждайте причины не только успехов, но и неудач.

• Постарайтесь избегать быстрых собственных выводов о причинах успехов и неудач.

Сделайте ситуацию успеха достижимой.

• Выбирайте такие задания, при выполнении которых ученики чаще добиваются успехов, чем неудач.

• Если у учеников возникают проблемы, разделите изучаемый материал на более мелкие порции.

• Выбирайте адекватную методику преподавания предмета.

Внеаудиторная самостоятельная работа.

Составление плана характеристики (индивидуальных эталонов) мотивации младшего школьника.

Цели.

Студент должен уметь искать необходимую информацию, используя для этого

различные источники, включая электронные, полно и доступно использовать знания о психических познавательных процессах, показать глубину теоретических знаний, обоснованность собственных выводов, умение анализировать, обобщать; самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития.

Студенты должны знать основы психологии личности, закономерности психического развития человека как субъекта образовательного процесса, личности и индивидуальности, особенности организации мотивации к учебной деятельности одаренных детей младшего школьного возраста и детей с проблемами в развитии и трудностями в обучении.

Задание. В рамках заявленной темы составить план характеристики мотивации младших школьников.

Форма контроля. Индивидуальная проверка характеристики индивидуальных эталонов мотивации младших школьников.

Литература.

1. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников/ А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
2. Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности школьника/ А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1978. - №1. – С. 136.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителей/ А.К. Маркова. – М.:Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников/ М.В.Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 141 с.
5. Матюхина М.В. Особенности мотивации учения младших школьников / М.В.Матюхина. //Вопросы психологии. – 1985. - №1. – С. 43.
6. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: учебное пособие/ М.В.Матюхина.. – Волгоград, 1983. – 72 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество / В.С.Мухина. – М.: Академия, 2003. – 456 с.

Содержание

Введение	3
Тема 2.1 Особенности воспитательного потенциала урока в начальной школе	6
Характеристика процессов обучения	12
Требования к современному уроку в условиях введения ФГОС	20
Типология уроков. Примерная структура каждого типа урока по ФГОС	25
Концепция учебной деятельности	30
Виды обучения. Функции процесса обучения, их взаимосвязь.	31
Понятие о формах организации учебного процесса	39
Урок в начальной школе в аспекте содержания ФГОС НОО. Анализ урока	44
Практическое занятие. Проведение экспертного анализа урока по реализации воспитывающей функции обучения.	72
Практическое занятие. Теоретическое моделирование: составление сравнительной характеристики уроков различных типов с учетом вида обучения	75
Внеаудиторная самостоятельная работа. Подготовка сообщения «Типы уроков и их структура в зависимости от вида обучения».	78
Тема 2.2 Особенности психических познавательных процессов и учебной деятельности младших школьников. Психологические особенности развития ребенка в младшем школьном возрасте	78
Характеристика учебной деятельности, ее особенности. Особенности формирования УД	88
Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте. Понятие ведущей деятельности	97
Практическое занятие. Проведение диагностики учебной деятельности младших школьников	100
Практическое занятие. Проведение диагностики психических познавательных процессов	101
Внеаудиторная самостоятельная работа. Подбор диагностик для определения уровня развития психических познавательных процессов.	102
Внеаудиторная самостоятельная работа. Составление алгоритма проведения диагностических занятий.	103
Внеаудиторная самостоятельная работа. Подготовка сообщения для участия в педа-	104

гогическом диалоге «Психолого-педагогические и возрастные особенности формирования учебной деятельности»	
Методы и приемы развития мотивации учебно-познавательной деятельности младших школьников.	104
Основные возрастные характеристики при определении учебной мотивации у школьников	114
Проявления мотивации учения школьников в учебном процессе	125
Технология развития мотивации учения младших школьников	128
Формирование мотивации учения школьников	134
Развитие социальных мотивов: организация сотрудничества	138
Программа коррекционно-развивающих занятий для детей, имеющих низкий уровень учебной мотивации	145
Практическое занятие. Разработка алгоритма деятельности учителя по развитию мотивации младших школьников.	152
Внеаудиторная самостоятельная работа. Подбор упражнений и педагогических приёмов для развития мотивации	154
Внеаудиторная самостоятельная работа. Составление плана характеристики (индивидуальных эталонов) мотивации младшего школьника.	156