

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»

УДК 378  
ББК 74.20  
П 44

Печатается по решению  
редакционно-издательского  
совета ЯГПУ  
им. К. Д. Ушинского

**Рецензент**  
доктор пед. наук, профессор  
**С. Г. Макеева**

**Подготовка к государственному экзамену по специальности  
050708 - Педагогика и методика начального образования**

Учебно-методическое пособие

**П 44 Подготовка к государственному экзамену по специальности  
050708 - Педагогика и методика начального образования [Текст] :**  
учебно-методическое пособие / под ред. Ю. П. Вавилова. - Ярославль: Изд-  
во ЯГПУ, 2010. – 100 с.

Пособие подготовлено в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по указанной специальности и с учетом комплексного характера выпускного экзамена, то есть включения в билеты интегративных вопросов по педагогике, психологии, русскому языку и математике. В пособии даны методические рекомендации; изложен психолого-педагогический материал, отвечающий программе экзамена; приведены образцы практических заданий, включаемых в билеты. Пособие адресовано студентам – будущим учителям начальных классов.

Коллектив составителей: Ю. П. Вавилов, доктор пед. наук, проф.;  
Е. В. Карпова, доктор психол. наук, доц.; А. Г. Поддубный, канд.  
психол. наук, доц.; Г. Б. Барышникова, канд. пед. наук, доц.;  
С. А. Бадоева, канд. психол. наук, доц.; А. А. Борисова, канд. психол.  
наук, доц.; В. Я. Даскал, ст. преподаватель.

**УДК 378  
ББК 74.20**

Ярославль  
2010

© ГОУ ВПО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского», 2010  
© Составители, 2010

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>1. ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПУСКНИКУ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ В ХОДЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА</b>	<b>4</b>
<b>2. СОДЕРЖАНИЕ ВОПРОСОВ И ОТВЕТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ</b>	<b>5</b>
<b>3. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ</b>	<b>91</b>
<b>4. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ СТУДЕНТАМ ПО ПОДГОТОВКЕ И СДАЧЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА</b>	<b>98</b>
<b>РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА</b>	<b>100</b>

## 1. ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПУСКНИКУ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ В ХОДЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

Характеризуемые здесь требования устанавливаются в соответствии с Государственным образовательным стандартом 2005 года по специальности 050708 - Педагогика и методика начального образования, Положением об итоговой аттестации выпускников, программой государственного экзамена. За время обучения в вузе выпускник должен освоить учебные дисциплины по пяти разделам (модулям); ГСЭ – гуманитарные и социально-экономические дисциплины, ЕН – математические и естественнонаучные дисциплины, ОПД – общепрофессиональные дисциплины, ДПП – дисциплины предметной (профильной) подготовки и ФДТ – факультативные (дополнительные) дисциплины, курсы по выбору.

На итоговый государственный экзамен выносятся дисциплины выпускающих кафедр (на педагогическом факультете - трех таких кафедр: кафедры педагогики и психологии начального обучения, кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе и кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе). Кафедры разрабатывают и издают программы государственного экзамена (опубликованы в 2007 году в методических рекомендациях «Структура и содержание государственных аттестационных испытаний по направлению «Педагогика», профильная подготовка – «Начальное образование»).

Поскольку экзамен принимается тремя кафедрами, он имеет комплексный характер, то есть проводится по пяти дисциплинам: педагогике, психологии, русскому языку, литературе, математике. Кроме того, вопросы билетов в большей части сформулированы как интегративные (полипредметные, междисциплинарные). Например: «Общие методы обучения и их реализация в обучении письму», «Психологическая готовность детей к обучению в школе. Речевая и математическая готовность».

В билеты также включены в качестве третьего вопроса практические задания, подготовленные выпускающими кафедрами: психолого-педагогические задачи и ситуации, методические задания по технологии языкового, литературного и математического образования.

Из вышесказанного вытекают следующие требования к выпускникам в ходе государственного экзамена:

- студент должен показать необходимый уровень профессиональной компетентности в области теоретических знаний, практических умений и развития профессионально важных личностных качеств;
- владеть научными понятиями и терминологией: знать научные классификации; характеризовать особенности различных научных направлений и концепций;
- умело прилагать теорию к практике, анализу конкретных профессионально-педагогических проблем;
- выражать свою точку зрения, проявлять самостоятельность и творческий подход в решении профессиональных задач;
- устанавливать межпредметные связи, системно подходить к рассмотрению поставленных вопросов;
- владеть не только содержанием программного материала, но и речевым мастерством его изложения (поощряется использование при ответе средств электронной презентации).

## **2. СОДЕРЖАНИЕ ВОПРОСОВ И ОТВЕТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ**

### **Индуктивные и дедуктивные умозаключения**

*Умозаключение*, наряду с понятиями и суждениями, является одной из трех форм мышления. По логическому определению, это такая форма мышления, посредством которой из одного или нескольких данных суждений выводится новое знание о предметах реального мира. Структура всякого умозаключения включает посылки (имеющиеся суждения), заключение (новое суждение, вытекающее из посылок) и логическую связь между посылками и заключением. Логический переход от посылок к заключению называется выводом. Иными словами, это движение от известного к неизвестному, анализ известного и синтез нового.

Особая и важнейшая роль умозаключений определяется тем, что знания людей по их происхождению делятся на два вида: 1) непосредственные, почерпнутые из практического опыта и содержащие отражение внешних свойств предметов; 2) опосредованные, выводные знания, в которых раскрываются скрытые свойства, связи и отношения между предметами, суть вещей. В науке

и обучении именно второму виду знаний придается решающее значение, и, следовательно, овладение правильными умозаключениями необходимо для каждого человека в процессе его познавательной, а также и практической деятельности.

Существуют различные виды умозаключений, выделяемые на основе конкретных критериев. Так, по критерию соответствия или несоответствия объективной реальности различают суждения истинные и ложные. По степени общности посылок и вывода умозаключения делятся на три группы: индуктивные, дедуктивные и по аналогии. В рамках рассматриваемого вопроса характеризуются два вида умозаключений: индуктивные и дедуктивные как наиболее часто применяемые.

*Индукция* – это форма умозаключения, посредством которого от знания отдельных фактов приходят к общим положениям, то есть выводное знание обо всем классе предметов в результате исследования отдельных предметов данного класса. Например, установив, что в нескольких квадратах все стороны равны и все углы прямые, мы делаем общее заключение, что все квадраты имеют равные стороны и прямые углы. Объективной основой индуктивных умозаключений служит наличие закономерных связей между предметами и их свойствами в существующем мире, подтверждение истинности знаний на практике. В индуктивном умозаключении мысль движется от частного к общему, исходя из всеобщего (по формуле Ч – В – О). При этом два требования определяют правильность индуктивного вывода: 1) обобщение по существенным признакам и 2) распространение обобщения на объективно сходные предметы. В противном случае возможны ошибки и заблуждения.

Вследствие разной степени обобщения различают *полную* и *неполную индукцию*. Полной индукцией называется такое умозаключение, в котором общий вывод делается в результате изучения всех предметов данного рода (класса). Полная индукция возможна лишь как итог длительного, глубокого и всестороннего исследования всех предметов одного вида или рода. Примеры полной индукции: все металлы проводят электричество, дважды два четыре (не относится к теории относительности), все изменяемые части речи имеют начальную форму (инфинитив, именительный падеж и др.).

Неполная индукция – вид индуктивного умозаключения, в котором общий вывод о предметах одного класса (рода или вида) делается в результате исследования лишь части предметов данного

класса. Хотя такое суждение истинно только в отношении части предметов одного класса, оно очень важно для дальнейшего познания всех предметов этого класса, для формулировки научной гипотезы полного исследования и для получения в итоге вывода по принципу полной индукции. Неполная индукция, следовательно, может быть временной, пока не изучен весь класс предметов. Но она может стать и постоянной, если выявлены исключения, установлены особые случаи. Примеры неполной индукции: все металлы тонут в воде (калий не тонет), все млекопитающие – живородящие (нет, утконос и ехидна – кладущие яйца), все параллельные линии не пересекаются (по теории относительности могут пересекаться при определенных условиях).

Возможные *ошибки в индуктивных умозаклечениях*:

- Поспешность обобщения, отсутствие достаточной и необходимой проверки выводов.
- Обобщение без достаточного основания или обобщение по случайным признакам, кажущееся сходство.
- Подмена причинной связи внешним порядком, вывод по формуле «после этого, следовательно, поэтому» (так не всегда).
- Подмена условного безусловным; без учета места и времени, специфики и относительности.

Для предупреждения и преодоления ошибок индукции в науке (логике и психологии мышления) разработаны специальные принципы, правила и методы получения истинного знания. Научная индукция базируется на планомерности и последовательности исследования, выявлении существенных признаков предметов, раскрытии причинной обусловленности признаков, проверке выводов, полной доказательности.

*Дедукция* – умозаключение, в котором мысль идет от общего к частному, от большей к меньшей общности; частное подводится под общее правило. Поэтому выводы дедуктивного характера обладают достоверностью.

Дедуктивные умозаключения бывают категорическими, разделительно-категорическими, условно-категорическими и условно-разделительными.

Типичной формой категорических дедуктивных умозаключений является *силлогизм*, в котором из двух категорических суждений – посылок получается третье суждение – вывод. В структуре силлогизма имеются большая посылка (общее), меньшая посылка (частное) и вывод (перенос общего на частное). Пример силлогизма:

«Все планеты светят отраженным светом. Луна – планета. Следовательно, Луна светит отраженным светом».

При построении силлогизма необходимо учитывать логическое основание вывода – аксиому силлогизма. Данная аксиома звучит так: все, что утверждается относительно всего класса предметов, распространяется на любой предмет этого класса. Правило аксиомы силлогизма теперь не требует доказательств.

Существуют общие правила силлогизма, раскрывающие требования к его структуре, использованию терминов, определению объемов суждений, построению фигур силлогизма, учету видов (модусов) силлогизма. В частности, это такие правила, как: в каждом силлогизме должно быть три суждения (термина); из двух частных посылок невозможно сделать вывод, из двух отрицательных посылок нельзя сделать вывод; если одна посылка частная, то вывод будет частный; если одна посылка отрицательная, то вывод будет отрицательный и др.

Незнание правил, небрежность в их применении приводят к *ошибкам в силлогизмах*, например, к таким как:

- нарушение аксиомы силлогизма;
- нарушение отдельных правил силлогизма (неоднозначное употребление понятий, двусмысленность суждений);
- кажущаяся истинность вывода и др.

Дедукция, как и индукция, играет большую роль в науке и практике. В дедукции обнаруживается активность нашего мышления, происходит «восхождение от общего к частному» как открытие нового в частном, совершается переход от известного к неизвестному.

Индукция и дедукция тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Индукция ведет к обобщениям, а полученные обобщения позволяют познавать частные случаи, открывая в них суть. Индукция и дедукция образуют единство и взаимно дополняют и обогащают друг друга; обеспечивают успех познавательной и практической деятельности людей. Освоение этих форм мышления начинается с детства и приобретает сознательный характер в процессе школьного обучения, что можно, в частности, проследить на примере начального курса математики.

### **Общая характеристика понятия**

*Понятие* – одна из трех главных форм мышления, наряду с суждением и умозаключением. Это мысль, отражающая

существенные признаки предмета или группы предметов. *Предметом* мысли может быть любая вещь, явление, процесс. Мысли о свойствах и отношениях предметов называются признаками. Признаки предметов делятся на *существенные* (без них предмет не существует как таковой) и *несущественные* (преходящие). Существенные признаки предмета становятся существенными признаками понятия об этом предмете. Совпадение существенных признаков понятия с реальными признаками предмета служит показателем *истинности* понятия. Если понятие не отражает объективно существующих признаков предмета, оно будет *ложным*.

К существенным признакам предмета относятся *общие* (родовые) для целого ряда предметов и *особенные* (видовые) признаки, выделяющие данный предмет или группу предметов из числа других однородных предметов. Общее и особенное в предмете и отражающем его понятии существуют в неразрывном единстве. В содержание понятия входят общие и особенные (отличительные) существенные признаки предмета. Например, психика определяется как особое свойство высокоорганизованной материи, а именно мозга, заключающееся в отражении объективной реальности и регулировании на этой основе всех форм активности живого существа. Общий признак психики – особое свойство мозга, отличительные признаки – отражение (познание) мира и регулирование активности животного.

Понятия имеют словесную форму выражения. Основными словесно-логическими способами формирования понятий являются анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение. В результате выделяются и включаются в понятие существенные общие и отличительные признаки предмета или группы предметов.

Всякое понятие имеет *содержание* и *объем*. Содержание понятия – это совокупность существенных признаков, отраженных в понятии. Объем понятия – множество (класс) предметов, обобщаемых в понятии. Множество состоит из отдельных предметов (объектов), которые называются его элементами. В зависимости от числа элементов множества делятся на конечные и бесконечные (множество планет Солнечной системы конечно, а множество космических тел бесконечно, т.к. Вселенная не имеет границ). Чем шире объем понятия, тем уже его содержание, и наоборот. Таков закон обратного отношения между объемом и содержанием понятия.

Понятия можно классифицировать по объему и по содержанию на различные *виды понятий*. По объему понятия делятся на единичные (относятся к одному предмету) и общие (относятся к группе предметов). Например, понятия «гениальный поэт А.С. Пушкин», «г. Ярославль – областной центр» – единичные, а понятия «писатель», «город» и т. п. – общие. По содержанию различают понятия конкретные (дом, школа) и абстрактные (красота, справедливость), относительные (дети – родители) и безотносительные (растение, учебник), положительные (утверждают наличие какого-либо качества или отношения – грамотность, бесконечность) и отрицательные (выражают отсутствие качества – неграмотный человек, непогода), собирательные (созвездие, коллектив) и несобирательные (река, ученик).

Как сами предметы, понятия находятся в определенных отношениях друг с другом. Далекие по содержанию понятия, не имеющие общих признаков, называют несравнимыми. Понятия с общими признаками характеризуют как сравнимые. В свою очередь сравнимые понятия делятся по объему на совместимые (их объемы совпадают полностью или частично) и несовместимые (их объемы не совпадают ни в одном элементе). Типы совместимости: тождество (равнозначность), перекрещивание, подчинение. Примеры сравнимых понятий: 1) тождество (А. С. Пушкин, автор романа «Евгений Онегин»); 2) перекрещивание (студенты, спортсмены); 3) подчинение (младшие школьники, первоклассники); 4) соподчинение (существительное, глагол, части речи); 5) противоположность (взрослые, дети); 6) противоречие (успевающий студент, неуспевающий студент).

Один из важнейших вопросов в характеристике понятий – их определение. Определить понятие – значит раскрыть существенные признаки его содержания. *Главное правило определения понятия* звучит так: чтобы определить понятие, нужно подвести его под ближайший род и указать необходимое и достаточное количество видовых отличий. При этом различают определяемое понятие и определяющее понятие. Пример определения: квадрат – это прямоугольник, у которого все стороны равны (квадрат – определяемое понятие; прямоугольник – определяющее понятие, ближайший род; все стороны равны – отличительный видовой признак квадратов).

Однако указанное правило подходит не ко всем случаям. Нельзя так определить предельно широкие понятия (категории), если их невозможно подвести под еще более широкое понятие (понятия типа «материя», «действительность» и т.п.) Могут использоваться

примеры, сходные с определением, но не раскрывающие содержания понятий. Это описание, характеристика и демонстрация. *Описание* – это перечисление ряда внешних признаков предмета или явления (описание ландшафта, события). *Характеристика* – раскрытие внутренних признаков, связей, отношений предмета и его частей. *Демонстрация* – наглядное разъяснение сути явления. Существует и такой способ определения понятия, как *генетический прием* – указание на происхождение и становление предмета (пример: шар – это геометрическое тело, образованное вращением круга или полукруга вокруг своего диаметра). *Разъяснение посредством примера* (когда определение сложно, недоступно возрасту детей). *Сравнение* (выяснение сходства и различия предметов). *Различие*, указание на отличие от сходных предметов.

Кроме главного правила, существуют также другие, *дополнительные правила определения понятий*: 1) определение должно быть соразмерным (объемы определяемого и определяющего понятия должны совпадать); 2) нельзя допускать круга в определении (неправильно: информация – это сообщение; масло – то, чем маслом); 3) определение не должно быть только отрицательным; 4) определение должно быть кратким, точным и ясным.

### **Сущность мышления. Виды мышления**

Познавательная деятельность человека начинается с ощущений и восприятий. Однако они, как и представления, не дают достаточно полных знаний о предметах и явлениях действительности. В процессах ощущений, восприятий и представлений отражаются внешние особенности предметов, то есть те их признаки и свойства, которые непосредственно воздействуют на наши органы чувств. Вместе с тем этими признаками и свойствами окружающий человека мир не исчерпывается. Предметам и явлениям присущи еще внутренние свойства, взаимосвязи, закономерности развития, которые не могут быть познаны непосредственно. Так, например, нельзя непосредственно видеть прохождение электрического тока по проводам, строение атома, течение физиологических процессов в мозгу и т. д. Проникновение в сущность действительности совершается посредством мышления.

Мышление – это психический процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях. Как познание сущности мышление есть высшая форма

отражения действительности, один из самых сложных и важных психических процессов. (Важность мышления ярко выражена в словах одного из крупнейших философов XVIII в. Р. Декарта «Мыслю, следовательно, существую»). Проникновение в сущность действительности совершается опосредствованно – путем рассуждений, на основе знаний, накопленных в предшествующем опыте; в частности, отражение окружающего мира в процессе мышления осуществляется через целую систему мыслительных операций – анализ, синтез, сравнение, обобщение и ряд других, благодаря чему человек познает то, что скрыто от прямого восприятия. Опосредствованный характер мышления проявляется также в том, что оно осуществляется главным образом с помощью, посредством слова. Обобщенность познания заключается в том, что в процессе мыслительной деятельности человек выделяет общие, существенные свойства воспринимаемых им предметов, явлений и объединяет их в группы на основе этих свойств. Наблюдая существующие в действительности связи между явлениями, человек устанавливает повторяемость, постоянство этих связей и обобщает их. Обобщенность познания, характерная для мышления, возможна только благодаря единству мышления и речи. Мыслить об общих закономерностях, о группах предметов и явлений нельзя, если нет формы, в которую облекалась бы мысль. Такой формой является слово – сигнал второй сигнальной системы. Мысль возникает и развивается в тесной связи с речью. Формулирование мыслей в речи является одним из важнейших условий их формирования.

Процесс мышления неотделим от деятельности всей личности. Мыслит, думает не само по себе «чистое» мышление, а человек, личность, обладающая определенными способностями, чувствами, потребностями. Всякое мышление – это всегда мышление личности во всем богатстве ее взаимоотношений с природой, обществом, с другими людьми. Мышление детерминировано (т.е. причинно обусловлено) внешними причинами, которые действуют через внутренние условия. Все многообразие внутренних особенностей человека (знания, потребности, убеждения, идеалы и др.) оказывают влияние на характер протекания его мыслительной деятельности.

В психологии различают следующие основные виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и понятийное (или словесно-логическое, отвлеченное).

Наглядно-действенное мышление – это мышление, опирающееся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними. Этот вид мышления преобладает у ребенка 2–3-летнего возраста. Наглядно-действенное мышление ребенка характеризуется эгоцентричностью (то есть невозможностью отвлечься от отношений между собой как носителем мысли и вещами, другими людьми; низкой критичностью по отношению к своим действиям), синкретизмом (стремлением к обобщению по случайным, несущественным признакам – «коллекция случайных признаков», по выражению Л.С. Выготского); отсутствием иерархии признаков типа род – вид, частное – общее. Эти показатели делают наглядно-действенное мышление малоэффективным. Вместе с тем значение его велико в детском возрасте.

Наглядно-образное мышление имеет место, когда для решения задачи человек использует наглядные образы – представления памяти и воображения. Этот вид мышления типичен для детей в возрасте от 2 – 3 лет до 6 – 7 лет. Как и действие, образ у ребенка характеризуется синкретичностью, обилием частных связей, случайностью в выборе признаков, большой долей субъективизма с преобладанием эмоциональных компонентов.

Швейцарский психолог Жан Пиаже обнаружил одну специфическую особенность, которая получила название эффекта Пиаже: если ребенку показать шарик, слепленный из пластилина, а затем на глазах у него превратить этот шарик в лепешку и спросить, где больше пластилина, то ребенок укажет на лепешку, так как она занимает больше пространства. Это свидетельство того, что у ребенка еще отсутствует способность абстрагирования от первичных признаков и перехода к более высокому обобщению.

Наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления образуют группу допонятийного мышления, так как оперирование понятиями здесь носит случайный неосознанный характер, а основу составляет непосредственное и конкретное отражение действительности.

Ведущим для человека видом мышления является понятийное, то есть мышление с опорой на понятия, которые отражают сущность предметов и выражаются в словах. Этот вид мышления связан прежде всего с решением различных теоретических задач. Для понятийного (абстрактного) мышления характерны децентризм, умение отстраненно взглянуть на проблему, преимущественное использование

индуктивного и дедуктивного способов анализа действительности, иерархическая соподчиненность признаков с выделением существенных и случайных, высокая критичность и полнота понимания, включая понимание скрытого смысла и подтекста. Мышлению взрослого человека присущи признаки всех трех видов.

Кроме выделения трех основных видов мышления, существуют и другие классификации мышления, по другим основаниям. Например, по степени участия сознательного и подсознательного регулирования мыслительных процессов различают логическое мышление (на базе понятий) и интуитивное (оперирует образами с очень нечеткими признаками). Далее, различают продуктивное мышление (новаторское, с элементами нового) и репродуктивное (стандартное, шаблонное), эвристическое (рационализаторский вид решения задач с помощью сокращенных правил и способов) и алгоритмическое (использующее одну строгую систему правил). Очень заметно сказывается на показателях мышления влияние окружающей среды. В этой связи говорят о мышлении тех или иных слоев общества, того или иного государства, политических партий. В этом смысле мышление можно интерпретировать не только как отражение и познание действительности, но и как ее продукт, результат развития общества в целом, его уровень развития.

Внутри каждого вида мышления существуют различные уровни, а все виды мышления находятся в тесной взаимосвязи. Мыслительная деятельность человека представляет собой единство абстрактно-отвлеченного и наглядно-конкретного.

#### **Способности и их виды. Развитие творческих способностей младших школьников**

Разработка проблемы способностей в отечественной психологии связана с именем Б.М. Теплова. При определении понятия «способность» Б.М. Теплов выделял его существенные признаки: 1) это индивидуальное свойство, психологическая особенность, отличающая одного человека от другого, то есть способность всегда несет на себе печать индивидуальности; 2) способность – это не любая индивидуально-психологическая особенность человека, а именно такая, которая имеет отношение к успешности выполнения деятельности. Это значит, что способности имеют общественно-исторический характер возникновения; 3) способности имеют различия по природной обусловленности, которые, однако, не

означают их врожденности. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, то есть задатки, которые ни на какие конкретные способности не направлены, хотя играют реальную роль как одно из внутренних условий формирования способностей. Вне соответствующей конкретной деятельности способность возникнуть не может; 4) способность не сводится к простой сумме наличных знаний, умений и навыков. Эти понятия не тождественны, но имеют единство. Оно обнаруживается в динамике приобретения знаний, умений и навыков, то есть в том, насколько при прочих равных условиях быстро, глубоко, легко и прочно осуществляется процесс овладения ими.

Следовательно, способности – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного осуществления данной деятельности и обнаруживающие различия в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками.

В психологии принято различать способности общие и специальные, а также творческие и исполнительские.

Под общими способностями понимают индивидуальные особенности, которые являются общими условиями успешного выполнения различных форм человеческой деятельности, сложившихся в ходе общественно-исторического развития. Следовательно, общие способности являются необходимым базисом для развития специальных способностей. К ним прежде всего относятся работоспособность человека и его память.

Работоспособность – это потенциальная возможность индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени. Для продолжительной деятельности типичны следующие стадии работоспособности: вработывание, оптимальная работоспособность, некомпенсируемое и компенсируемое утомление, конечный «порыв». Соотношение продолжительности стадий работоспособности – один из показателей оптимальной организации процесса деятельности. Индивидуальные различия в работоспособности людей весьма значительные. Не менее важной общей способностью, чем работоспособность, является память. Без хорошей памяти невозможно добиться успехов ни в учебе, ни в трудовой деятельности. Не случайно И.М. Сеченов считал ее краеугольным камнем психического развития.

Для специальных способностей характерными являются специальные качества личности, отвечающие более узкому кругу требований данной конкретной деятельности. Например, в своем труде «Психология музыкальных способностей» Б.М. Теплов определил ядро музыкальности, которое образуется из «ладового чувства», «способности к слуховому представлению», «музыкально-ритмического чувства». Для других специальных способностей необходимы другие, соответствующие им качества.

Как уже было сказано выше, проблема способностей до сих пор является дискуссионной. В настоящее время наиболее разработанной является концепция способностей, предложенная В. Д. Шадриковым. Он рассматривает способности с позиции функциональных систем, которые формируются в организме для получения полезного результата. Являясь свойствами функциональных систем, способности имеют индивидуальную меру выраженности, которая проявляется в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. К общим задаткам способностей В.Д. Шадриков относит общие свойства нервной системы и специфику организации головного мозга, которые проявляются в продуктивности психической деятельности. Автор данной концепции считает безосновательным деление способностей на общие и специальные. Специальные способности – это общие способности, которые приобрели черты оперативности под влиянием требований деятельности или трансформировались в профессиональный навык. Способности классифицируются В. Д. Шадриковым на основе традиционного разделения познавательных процессов: способности ощущения, способности восприятия, способности памяти, способности представления, способности воображения, способности мышления, способности внимания, психомоторные способности. По основанию иерархии способности делятся на природные и духовные. Природными способностями обеспечиваются творения в области науки и техники. Духовные связаны с созданием духовных творений, которые своими корнями уходят в духовную сущность народа. В индивидуальном развитии духовные способности формируются на основе природных и представляют собой высшую стадию развития способностей, поскольку находятся в единстве с нравственными качествами личности.



В учебниках по психологии можно встретить деление способностей на творческие и исполнительские, или имеющие выход непосредственно в практику, в том числе педагогическую.

Творческие способности всегда связаны с открытиями, делающими неизвестное известным. Исполнительские – делают возможным реализацию открытия в непосредственной действительности.

Для развития способностей важно использовать сензитивные периоды возрастного развития. Так, для развития музыкальных способностей сензитивным является период до пяти лет, когда активно формируется музыкальный слух и память ребенка. Возраст младшего школьника является сензитивным для новых впечатлений. Опираясь на впечатлительность младшего школьника, необходимо развивать и его творческие способности. Пусть его «открытия» будут открытиями только «для него», но полученные впечатления будут стимулировать его поисковую работу. В.А. Сухомлинский в «Школе радости», созданной им для учащихся начальных классов, предлагал каждому школьнику сочинить свою сказку, после того как он прочитал им народную или сказку известного автора. В условиях специально организованного обучения творческие способности можно развивать у любого здорового ребенка, надо только не забывать об одном важном требовании: не следовать предъявляемому образцу точь-в-точь, а обязательно придумать что-то свое, чего он ни у кого не видел, но чтобы его «творение» в какой-то степени отражало объективную реальность. Разумеется, не надо забывать о поощрении любых попыток творчества. Для младшего школьника оценка учителя особенно важна, и учитель не должен забывать, что прежде всего он формирует личность.

#### **Возрастные особенности развития речи младших школьников**

*Речевая деятельность* – процесс словесного общения с целью передачи и усвоения общественно-исторического опыта, установления коммуникации, планирования своих действий. Речевая деятельность различается по степени произвольности (активная и реактивная), по степени сложности (речь – название, коммуникативная речь), по степени предварительного планирования (монологическая речь, требующая сложной структурной организации и предварительного планирования, и диалогическая речь).

Высказывания младшего школьника свободны и непосредственны, и часто это простая речь: речь–повторение, речь–название; характерна сжатая, произвольная реактивная (диалогическая) речь. Основной особенностью развития речи в младшем школьном возрасте является овладение учениками письменной речью. *Письменная речь* – разновидность монологической речи. Вместе с тем она более развернута, чем устная монологическая, поскольку предполагает отсутствие обратной связи с собеседником. Соответственно, письменная речь имеет большую структурную сложность по сравнению с устной. Это самый произвольный вид речи. В письменной речи сознательно оценивается степень пригодности языковых средств. Письменная речь младшего школьника беднее, чем устная. Однако к концу обучения в начальной школе письменная речь школьников по своей морфологической структуре не отстает от устной, а в определенном отношении даже опережает ее. Так, в письменной речи в большей степени представлены существительные и прилагательные, в ней меньше местоимений и союзов, засоряющих устную речь. Следует подчеркнуть, что при овладении навыками письма школьники сталкиваются с большими трудностями. Так, когда перед детьми ставится орфографическая задача, каллиграфическая сторона письма ухудшается, так как внимание сосредоточивается на соблюдении правил орфографии. Сначала письменная речь ребенка определяется его устной речью, то есть он пишет слова так же, как и произносит. Следствие этого – наличие достаточно большого количества ошибок: практика школьной работы показывает, что среди ошибок в разных видах письменных работ отмечаются пропуски, замены букв в словах, «зеркальное» написание букв и другое, что связано и с возрастными особенностями восприятия детей младшего школьного возраста.

Для младших школьников определенную трудность представляет понимание читаемого текста. Его затрудняет отсутствие интонации, мимики, жеста. Школьники еще не знают всех приемов, которые помогают понять поведение литературных персонажей, отношение автора к ним. Речь идет о знаках препинания, усилительных словах, порядке слов, построении фразы. Освоению «понимающего» чтения способствует выразительное чтение вслух учителем и учениками, их эмоциональное отношение к прочитанному.

Важным представляется переход от громкого чтения к чтению «про себя», то есть *интериоризация чтения*. В исследованиях обнаружено несколько форм речевого поведения школьников:

1) развернутый шепот – совершенно отчетливое и полное проговаривание слов и фраз с уменьшением громкости;

2) редуцированный шепот – шепотное проговаривание отдельных слогов слова при торможении остальных; озвучиваются слоги, на которых ученик считает нужным сделать ударение; заметно снижается активность органов артикуляции;

3) беззвучное шевеление губ – действие инерции внешнеречевого проговаривания, но без участия голоса;

4) невокализованное вздрагивание губ, возникающее, как правило, в начале чтения и исчезающее по прочтении первых фраз;

5) чтение «одними глазами», приближающееся по внешним показателям к молчаливому чтению старших детей и взрослых.

Установлено, что шепотное чтение не является переходом от громкого к «молчаливому». По скорости, способу артикуляции оно полностью совпадает с громким, отличаясь от него лишь силой звука. В шепотном чтении не появляется никаких новых качеств, никаких структурных изменений по сравнению с громким чтением – оно не является внутренне необходимым, диктуемым самой письменной речью.

С точки зрения перехода от громкого к «молчаливому» чтению интерес представляет редуцированный шепот. Он соответствует тому уровню громкого чтения, когда оно совершается уже полными словами, то есть когда единицей речевого восприятия становится не слог, а слово. На этом уровне школьники начинают оперировать воспринятыми в тексте словесными образами с опорой на внешнеречевое произношение отдельных элементов. Это подтверждается тем, что чтение при беззвучном шевелении губ, следующее за редуцированным шепотом, соответствует фразовому, то есть относительно беглому громкому чтению. На этом уровне скорость «молчаливого» чтения заметно возрастает по сравнению со скоростью громкого чтения за счет дальнейшего свертывания речевых артикуляций. На первый план в интериоризации чтения выступают индивидуальные различия в степени подготовленности к чтению и темпе его освоения. Главное состоит в том, что интериоризация чтения возможна не ранее, чем текст начинает восприниматься пословно с последующим развитием опережающего зрительного восприятия.

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

Несмотря на то, что первоклассники практически владеют всеми фонемами (фонема – звук речи, способствующий различию значений слов и их грамматических частей), развитию этой стороны речи следует уделять большое внимание, так как обучение чтению и письму требует хорошо развитого фонематического слуха – умения воспринимать, правильно различать все фонемы, научиться анализировать их, выделять каждый звук из слова, выделенные звуки сочетать в слова. Для этого требуется четкое различение фонем, четкий звуковой анализ и синтез. Необходимость звукового анализа заставляет школьников выделять слова из предложений, звуки из слова. Упражнения в звуковом анализе ведут к осознанию звукового состава языка и развитию фонетического слуха. Недоразвитие фонематического слуха может быть одной из причин того, что учащийся затрудняется в произношении звуков (затруднения могут быть связаны с недостатками в произношении).

В младшем школьном возрасте продолжается развитие грамматической стороны языка. К моменту поступления в школу дети практически владеют грамматическим строением языка – склоняют, спрягают, связывают слова в предложения. Однако только в процессе обучения слово впервые становится предметом изучения. Слово начинает выступать как определенная часть речи, имеющая свою грамматическую форму. Однако сначала слово открывается для школьников своей конкретно-смысловой стороной. Так, определение грамматических понятий часто подменяется характеристикой самого предмета. Обучение же требует отвлечения от конкретно-смыслового содержания слова и выделения особенностей слов по их принадлежности к существительным, прилагательным, глаголам (доброта, добрый, подобрать); требует усвоения правил изменения слов в предложении.

Развитию грамматического строя языка способствует новая форма речевой деятельности – письменная речь, поскольку необходимость быть понятым в письменном изложении заставляет школьников грамматически правильно строить свою речь.

Смысловая, или лексическая, сторона речи тесно связана с внешней – фонетической и грамматической. Известно, что затруднения в области фонетики и грамматики препятствуют

лексическому обогащению. Школьники должны уметь творчески оперировать словами, понимать и употреблять их в новых ситуациях и новых значениях. Успешность овладения лексикой в процессе обучения определяется и количеством запоминающихся слов, и возможностью широко и адекватно пользоваться ими – догадаться о значении нового слова, уметь выбрать наиболее верное в данной ситуации, по-новому применить уже известные слова и пр. Следовательно, в младшем школьном возрасте происходят качественные преобразования в пользовании лексикой.

Таким образом, под влиянием обучения в младшем школьном возрасте происходит дальнейшее развитие и обогащение всех сторон речевой деятельности – фонетической, грамматической и лексической. На данном возрастном этапе школьники впервые осваивают письменную речь. В процессе учебной деятельности они должны овладеть произвольной, активной, коммуникативной и монологической речью.

#### **Особенности развития памяти младших школьников**

*Память* – это психический процесс отражения предметов и явлений окружающего мира, которые действовали ранее на органы чувств. Память существует в четырех взаимосвязанных процессах: запоминание, сохранение, забывание, воспроизведение. В процессах памяти младшего школьника происходят большие изменения.

*Непроизвольное запоминание*, как известно, происходит автоматически, без особых усилий со стороны человека, без постановки им перед собой цели запомнить. Оно играет большую роль в учебной деятельности младшего школьника. В исследованиях отечественных психологов показано, что младшие школьники хорошо запоминают материал, с которым они действуют (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев). Более того, отмечается рост продуктивности непроизвольного запоминания на протяжении младшего школьного возраста. Это проявляется, в частности, в том, что с возрастом увеличивается объем запоминания интересных текстов; школьники рассказывают больше подробностей и относительно глубоко передают содержание. В известных экспериментах П. И. Зинченко, где испытуемым разного возраста (начиная с дошкольного) предлагалось классифицировать картинки (в количестве 15) по содержанию изображенных на них предметов, цель запомнить их не ставилась, то есть запоминание происходило

непроизвольно. Оказалось, что способность непроизвольного запоминания картинок с возрастом увеличивалась (в среднем с 9 картинок у средних дошкольников до 13 картинок у младших дошкольников). Непроизвольное запоминание не является механическим. Как и произвольное, оно может характеризоваться осмысленностью. Его результаты зависят от понимания того, что запоминается, и тех способов работы над материалом, с помощью которых это понимание достигается. В целом велико влияние на продуктивность запоминания положительных эмоций и содержания материала. Непроизвольное запоминание не является просто первичной формой памяти, в ходе развития которой подготавливается переход к произвольной памяти как высшей форме. На протяжении всех лет обучения в школе развитие памяти школьников идет в направлении развития произвольного характера процессов их памяти, но вместе с тем качественно изменяется и непреднамеренное запоминание.

*Произвольное запоминание* требует волевых усилий, связано с постановкой цели, осуществляется целенаправленно.

Учебная деятельность объективно способствует развитию произвольного запоминания и воспроизведения программного материала. Показано, что продуктивность произвольного запоминания зависит от степени интеллектуальной активности школьников. Интеллектуальная активность предполагает владение средствами запоминания. К ним относятся, прежде всего, дифференциация школьниками мнемических задач, которые ставятся перед запоминанием в каждом конкретном случае, и использование рациональных приемов в процессе запоминания и самоконтроля.

Младшие школьники не могут самостоятельно ставить перед собой мнемические задачи, например, запомнить точно как в учебнике или запомнить так, чтобы рассказать своими словами, или запомнить последовательность материала и др. На продуктивность произвольного запоминания влияет установка педагога. Так, в исследовании при запоминании двух рассказов в первом случае школьникам говорилось, что они будут опрошены на следующий день, во втором указывалось, что надо запомнить «навсегда». В действительности школьники воспроизводили оба рассказа в один срок, через несколько недель. Они лучше запомнили второй рассказ.

Часто младшие школьники стремятся дословно запомнить материал. Причины этого заключаются в следующем. Во-первых,

материал может быть ими не понят. Во-вторых, играет роль компактность и насыщенность материала, в силу чего школьники не могут передать его своими словами и становятся на путь дословного запоминания. В-третьих, младшие школьники не владеют еще в достаточной мере речью, чтобы свободно передавать содержание запоминаемого материала своими словами. В-четвертых, школьники могут намеренно стараться как можно точнее запомнить.

Особым видом произвольного запоминания является *заучивание наизусть*. Младшие школьники при этом не используют рациональные приемы запоминания. Как правило, они заучивают материал в целом, не членят на части по смыслу. Даже если они это и делают (например, при заучивании стихотворения), то допускают ошибки, разбивая строчками, а не по строфам.

Младшие школьники при заучивании наизусть не распределяют повторения во времени, не заучивают материал в несколько приемов. Вместе с тем они могут использовать воспроизведение. Здесь возможны разные варианты. Так, некоторые школьники читают текст несколько раз, а затем воспроизводят его вслух или про себя. Другие чаще воспроизводят и меньше обращаются к повторному чтению текста. Есть школьники, которые воспроизводят с опорой на текст, либо стараются самостоятельно припомнить. Припоминание является активной формой произвольного воспроизведения и связано для школьников с напряжением. Данный факт отмечал еще К. Д. Ушинский, говоря о том, что младшие школьника не любят припоминать того, что позабыли, но охотно передают «то, что свежо сохранилось в их памяти».

У младших школьников процесс произвольного запоминания и воспроизведения характеризуется элементами самоконтроля или самопроверки правильности воспроизведения в ходе запоминания. Наиболее часто представлен самоконтроль на основе узнавания. Это более легкий процесс по сравнению с воспроизведением. Лишь когда младшие школьники переходят к использованию активного воспроизведения при запоминании, самоконтроль приобретает характер содержательного и целенаправленного действия, подчиненного мнемической задаче.

Особое значение у младших школьников приобретает *осмысленное запоминание*. Оно основано на понимании того, что заучивается. Вместе тем младшие школьники нередко используют механическое запоминание. Причины этого заключаются, во-первых,

в том, что дети не владеют еще приемами осмысленного запоминания, а во-вторых, это может быть результатом неправильно сформированного опыта приготовления уроков. Следует помнить, что привычка запоминать только механическим путем становится непосредственной причиной неуспеваемости школьников.

Младшие школьники овладевают основными приемами осмысленного запоминания: *смысловой группировкой и смысловым соотношением* материала при запоминании. В этом возрасте *воспроизведение* представляет большие трудности, поскольку требует умения ставить цель и активизировать мышление. Воспроизведение легче происходит по вопросам учителя, по плану, по опорным пунктам. Основными условиями *сохранения* материала являются повторение, установка и применение. Процесс *запоминания* зависит в существенной степени от того, какие приемы используют школьники.

Возрастные особенности имеют и виды памяти. Первоначально младшие школьники лучше запоминают наглядный материал: предметы, с которыми они действуют, изображения предметов и людей. Что касается запоминания словесного материала, то на протяжении всего младшего школьного возраста лучше запоминаются слова, обозначающие названия предметов, чем слова, обозначающие абстрактные понятия. Абстрактный материал также запоминается различно. Так, младшие школьники хуже запоминают определения понятий, если их не подкреплять примерами, и лучше – абстрактный материал, обобщающий ряд фактов (например, взаимосвязи между отдельными географическими явлениями). Конкретно-образный характер памяти младших школьников проявляется и в том, что они справляются даже с такими трудными приемами запоминания, как соотношение, деление на части текста, если при этом есть опора на наглядность (например, на соответствующие иллюстрации). Данный факт следует особенно учитывать педагогам при организации учебного процесса.

Таким образом, в целом память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Однако следует специально подчеркнуть, что память младшего школьника заключается не в переходе от произвольного к произвольному запоминанию, не в переходе от механического к осмысленному запоминанию и не в переходе от образной к словесно-логической памяти, а в *качественной перестройке* как произвольного, так и

произвольного запоминания, а также в качественном изменении характера образной и словесной смысловой памяти.

### **Психологическая готовность детей к обучению в школе**

Поступление в школу и начальный период обучения вызывает перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Учебная деятельность требует от него систематического напряжения и предполагает высокий уровень психического развития. Следовательно, для определения того, насколько успешно ребенок будет справляться с требованиями школьной жизни и усваивать программный материал, необходимо знать степень готовности его к школьному обучению. Под *психологической готовностью* к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Проблема готовности детей к школьному обучению (ГОШ) в отечественной психологии и педагогике рассматривается давно. Впервые понятие ГОШ было предложено А.Н. Леонтьевым в 1948 году. Самым существенным компонентом этой готовности он считал способность ребенка управлять своим поведением. Разными исследователями в качестве основных показателей ГОШ рассматривались различные компоненты психического развития. Л. И. Божович выделяла несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе: определенный уровень мотивационного развития ребенка, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Наиболее важным признавался уровень мотивационного развития ребенка. Большое внимание исследователей уделялось необходимому для обучения в школе уровню умственного развития ребенка (Л. С. Выготский). В. К. Котырло определил ГОШ как совокупность знаний, умений ребенка и других психических качеств, необходимых детям для начальной познавательной деятельности. М. И. Лисина понимает ГОШ в первую очередь как развитие произвольного мышления и достижения определенного уровня и форм коммуникации ребенка с окружающими. В. С. Мухина определяет ГОШ как комплекс качеств ребенка, который образует умение учиться. В работах Е. Е. Кравцовой большое значение придается роли общения; уровень развития отношения к взрослому, к сверстнику, к самому себе

определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности. Следовательно, имеются разные подходы к определению ГОШ, акцент делается на разные стороны развития ребенка. Проведенные исследования ГОШ демонстрируют ее сложность и многогранность; это – многокомпонентное образование. Так, Р. В. Овчарова считает, что ГОШ может определяться по таким параметрам, как планирование, контроль, мотивация, уровень развития интеллекта. Ряд авторов (О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто) выделяют *интеллектуальную, личностную и социально-психологическую (коммуникативную) готовность* ребенка к школе. Основными составляющими личностной готовности является мотивационная, эмоциональная и волевая готовность. Социально-психологическая готовность включает в себя коммуникативную, социальную и языковую компетенции. Социальная компетентность – это знание норм и правил поведения, принятых в определенной социальной и культурной среде, отношение к ним и реализация этих знаний на практике. Языковая компетентность – такой уровень речевого развития, который позволяет человеку в процессе общения свободно использовать свои знания о языке. Коммуникативная компетентность, или – более широко – компетентность в общении, включает в себя еще знание и понимание невербального языка общения, умение вступать в контакт со сверстниками и взрослыми. В целом социально-психологическая готовность предполагает развитие у детей потребности общения с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения (М. Ратгер).

Эмоциональная готовность предполагает, что к началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой возможны и развитие, и протекание учебной деятельности. В этот период изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение, чувства становятся более осознанными и обобщенными, произвольными и внеситуативными; формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.

*Мотивационная готовность* – это ориентация на получение знаний, способов действия, интерес к ним, желание учиться и положительное отношение к школе. В конце дошкольного возраста происходят важные изменения в мотивационной сфере детей. Она

переструктурируется, что выражается в смене относительной выраженности различных мотивов, их иерархии. Появляются доминирующие мотивы, которые могут подчинить себе все другие побуждения. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания. Новый тип мотивации обуславливает и качественно новый тип поведения. Появляются новые мотивы поведения детей 6 – 7 лет. Это, например, интерес к жизни взрослых. Ребенок считает себя большим, подражает взрослым. Соревновательные мотивы: дети стремятся быть первыми, сравнивают свои успехи. Интенсивно развиваются нравственные мотивы, у детей начинает преобладать мотив долга («надо») над мотивом «хочу». Общественные мотивы проявляются в стремлении сделать что-то для других людей. В этом возрасте дети активны в получении новых знаний об окружающем мире, то есть развиваются их познавательные мотивы, которые являются основой мотивов учебной деятельности.

Желание учиться возникает к 6 – 7 годам, находит отражение в сюжетно-ролевых играх. В этом проявляются две основные потребности детей – познавательная и социальная. Социальная выражается в стремлении занять «позицию» школьника. Это – не просто позиция ученика, посещающего школу и выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершающего общественно значимую деятельность.

В этом возрасте отчетливо видна любознательность детей, являющаяся основной познавательного интереса. Она проявляется в ярко выраженных ориентировочных реакциях на все новое. При формировании мотивационной готовности значительную роль играют родители, старшие братья, сестры, воспитатели.

*Интеллектуальная (умственная) готовность.* Л. С. Выготский один из первых высказал мысль о том, что умственная готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития мыслительных процессов, то есть в качественных особенностях детского мышления. Быть готовым к школе – это значит обладать умением обобщать, дифференцировать предметы и явления окружающего мира, сравнивать, находить причины, делать выводы. Важен не только запас представлений ребенка, но главным образом способы детского мышления, наличие определенного уровня мыслительных процессов.

Дети, поступающие в школу, должны иметь представления о растениях, животных, единицах измерения, о стране и т.д. Центральным показателем их умственного развития является сформированность образного и основ словесно-логического мышления. Они способны к простейшему анализу окружающего мира: разведению основного и несущественного, несложным рассуждениям, правильным выводам; овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов; в пределах известного устанавливают причинно-следственные связи. Зачатки логического мышления проявляются и в способности классифицировать предметы и явления в соответствии с общепринятыми понятиями. Следовательно, умственная готовность включает осведомленность об окружающем мире, определенный уровень развития высших психических функций, мыслительных процессов.

Установлено, что умственная готовность к обучению в школе предполагает также овладение специфической структурой учебной деятельности. Полноценная учебная деятельность формируется непосредственно в ходе учебного процесса. К 6 – 7 годам важно, чтобы были сформированы предпосылки учебной деятельности – умение принять учебную задачу, планировать свои действия, а также развитие произвольности и самоконтроля.

*Волевая готовность* – это способность к произвольному регулированию поведения, умение устанавливать контакт со взрослыми и детьми в учебной деятельности. Л. С. Выготский считал волевое поведение социальным, а источником развития воли – взаимоотношение ребенка с окружающим миром. Ведущая роль принадлежит речевому общению ребенка со взрослыми. В генетическом плане Л. С. Выготский рассматривал волю как стадию овладения собственными процессами поведения. Развитие воли в возрасте 6 – 7 лет связано с изменением мотивов поведения, соподчинением их. Одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий значимым взрослым. Наиболее полно воля ребенка проявляется в ситуациях столкновения мотивов.

Установлено, что уже к 6 годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие при преодолении препятствия, оценить результат своего действия. Однако эти компоненты волевого

действия недостаточно развиты: цели недостаточно устойчивы и осознанны, их удержание определяется трудностью задания и длительностью его выполнения. Согласно данным Г. Г. Кравцова, Н. А. Семаго, развитие произвольности в старшем дошкольном возрасте идет по трем уровням, которые имеют периоды «перекрытий»: формирование двигательной произвольности; уровень произвольной регуляции собственно высших психических функций; произвольная регуляция собственных эмоций. Д. Б. Эльконин считал, что произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре: «игру можно считать школой произвольного поведения». Им были выделены параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в 1 классе:

- умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Таким образом, психологическая готовность к школе является сложным феноменом, формируется в ходе самого обучения (Л. С. Выготский). Обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения в школе.

Перед поступлением в школу у детей должны быть выявлены слабые стороны готовности к ней, чтобы затем провести соответствующую коррекционную работу и избежать проявлений школьной дезадаптации.

#### **Учет особенностей восприятия младших школьников**

Учебная работа в начальных классах предъявляет высокие требования к уровню развития ощущений, восприятий и представлений. Младшие школьники отличаются, в частности, остротой и свежестью восприятия, своего рода «созерцательной любознательностью». Вместе с тем восприятию младших школьников свойственны известные недостатки. К ним прежде всего относится неточность в дифференцировке сходных предметов, объясняемая слабостью анализа при восприятии, недостаточной критичностью, а отсюда и поверхностность восприятия: предмет (в

том числе и читаемый текст) дети стараются поскорее «угадать», не рассматривая его внимательно и не замечая своих ошибок. Первоначально дети воспринимают лишь то, что бросается в глаза; они не умеют систематически организованно рассматривать предмет в соответствии с сознательно поставленной целью.

В процессе обучения происходит перестройка восприятия, оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает характер организованного наблюдения. При этом развитие восприятия (как и других психических процессов) не происходит само по себе. Здесь очень велика роль учителя.

Известно, что далеко не всё, что мы видим, слышим, осязаем, доходит до нашего сознания и запечатлевается в нем в виде отчетливых представлений. Наши глаза часто скользят по поверхности предметов, задерживаясь лишь на том, что наиболее ярко и поэтому бросается в глаза, или на том, что для нас важно практически. Эти факты вполне объясняют, почему у школьников часто отсутствуют отчетливые представления о самых обычных предметах, с которыми они повседневно встречаются в жизни. Отсюда следует важный педагогический вывод: нельзя рассчитывать, что поставленный лицом к лицу с предметом наблюдения учащийся всегда увидит в нем то и так, как это нужно; мало слышать – нужно уметь слушать; мало видеть – нужно еще уметь смотреть. Учителю должен систематически руководить процессом восприятия учениками предметов и явлений, изучаемых на уроках, работать над образованием в их сознании отчетливых представлений.

Важным условием успешного восприятия материала (в том числе художественных текстов) является использование наглядности. Наглядность может быть предметной, когда демонстрируются реальные растения, животные, машины, опыты и др., изобразительной (схемы, таблицы, рисунки, чертежи) и словесной. Различные виды наглядности выполняют различные функции. Одни из них содействуют возникновению представлений (картины, предметы жизни), другие являются опорой для отвлеченного мышления. Они употребляются, когда нужно запечатлеть яркий образ, создать представление у детей.

При применении наглядных пособий необходимо соблюдать ряд правил с целью эффективной организации восприятия: а) ориентировать учащихся на всестороннее восприятие предмета с помощью разных органов чувств; б) обращать внимание на самые важные, существенные признаки предмета, наиболее выпукло

изобразить основную идею; в) показать предмет по возможности в его развитии и изменении; г) предоставить учащимся возможность при рассмотрении наглядных пособий проявлять максимум активности и самостоятельности; д) использовать средства наглядности ровно столько, сколько это нужно, не допускать перегрузки обучения наглядными пособиями, не превращать наглядность в самоцель. Наглядные пособия должны иметь точное воспитательно-образовательное назначение. (Данные правила в полной мере приложимы и к средствам словесной наглядности, которые широко используются при демонстрации учащимся образцов чтения художественных текстов).

Схематически процесс восприятия можно расчленил на следующие основные этапы. Вначале мы уточняем цель восприятия. Затем интересующий нас объект (предмет, вещь, мысль, понятие и т.п.) выделяется из общего фона (т.е. окружающих предметов, текста и т.п.) Следует подчеркнуть, что одна из грубейших ошибок восприятия – это смешение объекта и фона. Выделенный объект подвергается анализу, в нем выделяются отдельные признаки и свойства, которые затем вновь объединяются в одно целое. Синтез выделенных частей в одно целое – самый сложный этап восприятия, ибо от него зависит полнота восприятия. Неполное, отрывочное восприятие материала легко приводит к ошибкам и заблуждениям. Заключительный этап восприятия – это введение вновь воспринятых знаний в систему ранее усвоенных знаний. При этом воспринятый факт обозначается научным термином, включается в определенную группу аналогичных фактов и отличается от сходных с ним фактов и явлений. Одновременное отождествление и различие воспринятого факта по отношению к другим фактам – наиболее тонкая операция в целостном процессе восприятия (именно она ведет к формированию в сознании соответствующих эталонов, образцов действий, понятий, идей, образов и пр.)

Формируя у школьников целенаправленность и управляемость восприятия, учитель должен стремиться к осознанному усвоению ими следующих правил восприятия: 1) добивайтесь целенаправленного восприятия; 2) четко выделяйте объекты восприятия из окружающего фона, не смешивайте объект восприятия и фон; 3) выделенный объект расчленийте на части, фиксируйте их словами, схемами, рисунками. Различного рода рисунки, схемы, графики, чертежи так или иначе помогают сблизить отвлеченные

знания с образными, конкретными знаниями о тех же предметах. Особенно полезны обобщенные схемы–рисунки, отражающие связи понятий, соотношение частей сложного целого, процессы взаимодействия и т.п.; 4) ищите взаимосвязи частей предмета, избегайте отрывочного, неполного восприятия материала; 5) включайте воспринятый объект в систему известных вам знаний (изолированный факт сам по себе ничего не значит); 6) отличайте сходные факты друг от друга (смешение сходного – одна из грубейших ошибок восприятия).

Нередки случаи, когда учащиеся пытаются делать обобщения, исходя из второстепенных признаков – явление так называемой генерализации или неправомерных обобщений. Например, на основании чисто внешних, наглядных признаков относят дельфина или кита к рыбам, а летучих мышей – к птицам, игнорируя при этом существенные признаки понятий «млекопитающие», «рыба», «птица».

Причины генерализации различны. Во-первых, это нередко влияние житейского опыта ученика, первоначальных жизненных обобщений. Так, мышь, по мнению ребенка, есть домашнее животное (так как живет дома), плод – обязательно сочное и съедобное (в жизни младший школьник встречается именно с такими плодами), предлог – это короткое слово (именно с такими встречался ученик), а поэтому предлоги смешиваются учащимися с местоимениями и союзами. Во-вторых, здесь сказывается характер чувственного восприятия школьника. В ранг существенных возводятся яркие признаки, непосредственно воспринимаемые или представляемые ребенком под влиянием одного рисунка или чертежа. Воздействие этих несущественных признаков на ученика может быть столь значительным, что в ряде случаев оно оказывается сильнее словесного воздействия (текста учебника, объяснения учителя).

Средством предупреждения генерализации является, во-первых, прием вариации несущественных признаков при сохранении постоянства существенных, для чего следует максимально разнообразить наглядный материал, в котором обязательно варьировались бы несущественные признаки. Школьники при этом должны сравнивать предлагаемые примеры и выделять как общее, так и то, что варьирует, может изменяться. Важно дать понять школьникам ограниченность чувственного опыта, показать принципиальную возможность выхода за его пределы. Во-вторых, учитель может словесно подчеркнуть возможность вариации несущественных



признаков. При раскрытии понятия надо требовать от учащихся не только анализа существенных признаков, но и специального указания на несущественные признаки и их возможную вариацию. Наилучшие результаты дает комбинирование показа и разъяснения.

### **Сущность проблемного обучения**

Мышление не сводится к некоторой сумме знаний, которыми владеет человек, или к тем действиям, которые стали навыками человека. Мышление обладает своими, присущими только ему закономерностями. Функция мышления в обучении заключается в том, что оно служит открытию новых способов действий и новых знаний. Основной формой, в которой осуществляется это открытие, является решение проблем. В этой связи мышление можно рассматривать как процесс обнаружения новых, неизвестных законов и способов действия в проблемной ситуации.

Проблемная ситуация составляет специфический вид взаимодействия субъекта и объекта. Она возникает тогда, когда обнаруживается несоответствие старых ранее усвоенных знаний и новых способов выполнения задания. В отличие от задачи, центральным элементом которой является искомое, а главной характеристикой степень сложности, проблемная ситуация включает три главных компонента: 1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия; 2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации. Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного. Неизвестное, как центральный элемент проблемной ситуации, всегда характеризуется какой-либо мерой обобщения. Степень обобщенности раскрываемого неизвестного выступает в качестве главного показателя степени трудности проблемной ситуации; 3) возможности учащихся в выполнении поставленного задания, анализе условий и открытии неизвестного. Главная характеристика этих возможностей заключается в том, что они должны быть достаточны для самостоятельного понимания (анализа) поставленного задания и условий его выполнения. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание проблемной ситуации не вызовут.

Проблемные ситуации классифицируют по трем главным основаниям. Первым основанием является функциональная структура действия. На этой основе может быть создано три типа проблемных ситуаций, где неизвестным является: а) предмет (теоретические ситуации, предполагающие раскрытие закономерностей, причинно-следственных отношений и т.п.); б) способ (практические ситуации, вызываемые заданиями с заранее известной целью действий, составляющей вещь, состояние, процесс и т.п.); в) условие выполнения действия (ситуации, возникающие на этапе тренировки действия, когда принцип и способ выполнения действия уже усвоены, в частности, ситуации, создаваемые в процессе формирования навыков, например, сложных трудовых действий, действий письма и т.п.).

Вторым основанием для классификации проблемных ситуаций является генетическое основание (отражает процесс возникновения и проявления проблемных ситуаций на начальных этапах, на средних и на высших уровнях мастерства). Проблемные ситуации, выделенные на генетическом основании, характеризуют основные этапы становления действия, в частности: а) возможность предвосхищения результата, способа и условий выполнения действия; б) возможность переноса, то есть возможность выполнения действия в новых условиях; в) степень свернутости (сокращенности) способов выполнения действия. Генетическое основание является наиболее важным для анализа процесса обучения. Оно позволяет определить последовательную систему проблемных ситуаций, ведущую от одного уровня развития действия к другому, более высокому.

Третье основание – творческие возможности ребенка: потенциальные (наследуемые) и развитые в процессе познавательной деятельности (то есть познавательные способности). Третье основание предполагает оценку трудностей проблемных ситуаций, которые будут ставиться перед данной категорией учащихся. Если диапазон рассогласований между ранее усвоенными и подлежащими усвоению знаниями в зависимости от творческих способностей ученика большой – мышления нет, если незначительный – то задача решается на основе репродуктивного мышления. Чем большими возможностями обладает учащийся, тем большим может быть тот шаг усвоения, который он может выполнить в процессе обучения.

Три указанных основания (действия, генетическое и трудности) образуют в итоге (как показывают научные исследования) 27 классов

проблемных ситуаций, возникающих в процессе развития действия. Каждая из этих проблемных ситуаций может быть охарактеризована по ее месту в структуре действия, по уровню развития действия и измерена по степени рассогласования в процессе регуляции действия (по критерию соответствия результатов выполнения действия требованиям, заданным исходной информацией о цели, способах и условиях выполнения действия).

Выделяют три основных этапа решения проблемной задачи: 1) попытка использовать известные способы действия; 2) определение области поиска неизвестного; 3) открытие неизвестного через случайно возникающую новую систему связей. (Каждый из этих этапов включает ряд подэтапов).

Главный механизм обнаружения нового, ранее неизвестного отношения, свойства – это образование новой связи неизвестного с уже известным, включение объекта в новую систему связей (так называемый закон установления нового контекста).

В условиях школьного обучения не следует ставить учащегося в положение исследователя, открывающего законы и конструирующего механизмы познания. Учащиеся начальных и средних классов еще не владеют методами интеллектуальной деятельности и не имеют достаточных знаний для того, чтобы вести дискуссию о правилах грамматики, математики или заниматься их исследованием. На этих начальных этапах обучения достаточно лишь имитировать условия творческой деятельности. Главные условия такой имитации: 1) постановка проблемного задания перед учащимися и 2) сообщение сведений, составляющих то неизвестное, необходимость в котором возникла в проблемной ситуации и которое подлежит усвоению. Только на высших этапах обучения (в старших классах и в высшей школе) учебная деятельность достигает уровня исследовательской (т.е. можно ставить вопрос об организации научного поиска усваиваемых знаний). Таким образом, проблемное обучение создает предпосылки для перехода к овладению научными методами познания.

Следует также отметить, что в условиях проблемного обучения процесс усвоения перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится процессом личностным. Проблемное обучение включает личность обучающегося как основное ядро самой проблемной ситуации. Вне субъекта личности проблемная ситуация не возникает.

## Понятие интеллекта и развитие интеллектуальных умений младших школьников

В дословном переводе с латинского (*intellectus*) интеллект означает разумение, понимание, постижение. В научной психологии интеллект определяется как относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. Когда говорят об интеллекте как некоторой способности, то в первую очередь опираются на его адаптационное значение для человека, то есть понимают его как некоторую общую способность приспособления к новым жизненным условиям, решения жизненных задач, осуществляемых посредством «действия в уме» или «во внутреннем плане действия». Благодаря этому решение некоторой проблемы субъект осуществляет здесь и теперь без внешних поведенческих проб, правильно и одноразово. Одни авторы относят интеллект к одному из способов приобретения знаний. Другие считают, что знания – это лишь побочная сторона применения интеллекта при решении жизненной задачи. Однако и те и другие считают знания важнейшей составляющей интеллекта, на что обратил внимание еще К.Д. Ушинский, определяя ум как хорошо организованную систему знаний. Хорошая организация знаний в систему, безусловно, связана с личностными характеристиками индивида, с его эмоционально-волевыми особенностями.

В своей работе «Ум полководца» Б.М. Теплов, анализируя особенности отдельных выдающихся людей, раскрывает значение личностных внутренних условий успешности выполнения деятельности. Проанализировав каждый мыслительный процесс в отдельности, автор получил целостный «синдром» умственных способностей полководца, суть которого сводится к необходимости совмещения противоположных качеств мышления: быстроты и неторопливости, осторожности и смелости, гибкости и устойчивости, «схватывания» целого при одновременном внимании к деталям, способности нахождения быстрого решения и предвидения. Чтобы подчеркнуть личностный аспект проблемы интеллекта, автор писал, что способность человека не сможет быть понята только как проявление интеллекта. Она есть единство интеллектуальных, волевых и эмоциональных моментов.

Большинство исследователей склоняются к тому, что основой интеллекта является умственная активность, саморегуляция и работоспособность. Некоторые исследователи (Х. Гарднер и др.) к

основным компонентам интеллекта относят мотивацию, инициативу, сенсомоторные способности и т.п. Всего рассматривается семь видов интеллекта, в том числе межличностный интеллект, который обеспечивает понимание других людей и налаживание отношений с ними (учитель, психолог, продавец).

Как проблема способностей в целом, так и проблема интеллекта в частности является дискуссионной до настоящего времени. Особенно это относится к количественному определению интеллекта (IQ). Наиболее распространенными методами для определения IQ являются тесты Айзенка и WAIS интеллекта Векслера, тест ШТУР – «Школьный тест умственного развития». Однако главным методом изучения человеческого интеллекта, по мысли Гарднера, является не эксперимент, не измерение и даже не опрос на предмет выявления «обыденных моделей», а наблюдение за естественным поведением индивидов в ходе лонгитюдного исследования, что особенно значимо для учителей.

Для развития интеллектуальных умений младших школьников важно знать, что большинство исследователей сходятся на том, что основное интеллектуальное развитие человека происходит до 20 лет жизни, причем наиболее интенсивно – в возрасте от 2 до 12 лет. Развитие интеллекта зависит не только от возраста, но и от вида деятельности. Следовательно, учебная деятельность младших школьников должна быть организована в высшей степени профессионально. Нельзя допускать пробелов в знаниях, поскольку они необходимы для решения жизненных задач. При необходимой и достаточной базе знаний важно ставить перед школьниками действительно новые задачи или, по крайней мере, с компонентами новизны. При соблюдении этих условий младшие школьники научатся переносить «знания – операции» из одной ситуации на другую (новую), быстро извлекать из долговременной памяти в оперативную именно те знания, которые отвечают требованиям момента. Проблема «трансфера» станет для них привычкой, и это будет служить возникновению радостных эмоций. Когда учение в радость, развитие интеллектуальных умений наиболее успешно.

#### **Формирование понятий в младшем школьном возрасте**

Понятия являются одной из главных составляющих в содержании любого учебного предмета, в том числе и предметов начальной школы. Понятия выступают перед учениками как элементы социального опыта, в них зафиксированы достижения предыдущих

поколений. Учащиеся должны этот социальный опыт сделать своим индивидуальным опытом, элементами своего умственного развития.

Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений в их противоречии и развитии.

Понятие – мысль или система мыслей, обобщающая, выделяющая предметы некоторого класса по определенным общим и в совокупности специфическим для них признакам.

Проблема формирования понятий давно привлекает внимание психологов и педагогов (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. А. Менчинская, Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Л. И. Айдарова, Н. Г. Салмина, К. А. Степанова, В. И. Зыкова). Л. С. Выготский впервые ввел в психологию деление понятий на научные и ненаучные, «житейские»; при этом он имел в виду не содержание усваиваемых понятий, а путь их освоения. Усвоение ребенком системы понятий всегда происходит с помощью взрослых. До систематического обучения в школе взрослые не ведут специальной работы по формированию понятий у детей. Вследствие этого ребенок усваивает понятия путем проб и ошибок. Процесс обучения в школе предполагает переход от стихийного хода деятельности ребенка к деятельности целенаправленной, организованной. При школьном обучении понятия усваиваются частью учащихся на том же уровне, что и «житейские».

При усвоении научных знаний учащиеся начальной школы сталкиваются с разными видами понятий. Логика в понятиях различает *объем* и *содержание*. Под объемом понимается тот класс объектов, которые относятся к этому понятию, объединяются им. Под содержанием понятий понимается та система существенных свойств, по которой происходит объединение объектов в единый класс.

Понятия делятся на виды по содержанию и объему в зависимости от характера и количества объектов, на которые они распространяются. По *объему* понятия делятся на *единичные* и *общие*. Если в объем понятия входит только один предмет, оно называется *единичным*. По *содержанию* различают понятия конъюнктивные и дизъюнктивные, абсолютные и конкретные, безотносительные и относительные. *Конъюнктивными* называются понятия, у которых признаки взаимосвязаны и по отдельности ни один из них не позволяет опознать объекты этого класса; признаки связаны союзом «и». Понятия, в которых признаки не дополняют друг друга, а заменяют, т.е. один признак является эквивалентом

другого, признаки связаны союзом «или», называются *дизъюнктивными*. Важно учитывать деление понятий на абсолютные и относительные. Абсолютные понятия объединяют предметы и классы по определенным признакам, характеризующим суть этих предметов как таковых. В относительных понятиях объекты объединяются в классы по свойствам, характеризующим их отношение к другим объектам. Относительные понятия вызывают у учащихся более серьезные трудности, чем понятия абсолютные. Трудности в усвоении относительных понятий сохраняются у учащихся и в средних, и даже в старших классах школы.

Формирование понятий и усвоение знаний осуществляются в процессе и на основе деятельности. Главный недостаток школьного усвоения понятий – формализм. Суть его состоит в том, что учащиеся, правильно воспроизводя определения понятий, не умеют пользоваться ими при ориентировке в предметной деятельности. Деятельность учащихся по усвоению и применению понятий детально изучали отечественные психологи С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, Е. И. Кабанова–Меллер и др. Они доказали, что особенности учебного материала определяют приемы предметной, перцептивной и умственной деятельности, необходимой для образования соответствующих знаний и формирования правильного понятия, могут осуществляться двумя принципиально различными путями. Первый путь – конкретно-практический. Понятия могут формироваться на основе чувственно-практической деятельности. Вторым путем можно назвать абстрактно-логическим. Процесс формирования понятий идет через выдвижение и проверку гипотез о значимости тех или иных признаков объекта и осуществляется на основе идеальной мыслительной деятельности. В практике обучения наблюдаются оба пути формирования понятий. Какой из них лучше выбрать, зависит от характера задачи, опыта и знаний ученика, склада его психической деятельности. У младших школьников преобладает интуитивно-практический путь.

Отечественные психологи выделили следующие условия, влияющие на формирование понятий:

1. *Особенности личности и мотивации.* Как всякая деятельность, формирование понятий управляется целью и возникает под влиянием определенных мотивов.

2. *Направленные усилия, поиски и многократные попытки, сопровождаемые проверкой результатов.* Эту сторону образования

понятий детально исследовал С.Л. Рубинштейн. Он показал, что в ходе решения задачи на каждом следующем шаге обнаруживаются новые отношения исходных элементов.

3. *Наличие соответствующих знаний и умений.* Из этого условия вытекает, что прежде чем обучать понятиям, учащихся следует ознакомить со свойствами и функциями объектов, на которые опираются изучаемые понятия.

4. *Предварительный анализ сущности мыслительной задачи и оценка возможных ее решений.*

5. *Направленность мышления.* Для образования у учащихся правильных понятий недостаточно только желания, прилежания и знания. Нужно, чтобы мышление было направлено на соответствующие функции и признаки объекта.

В процессе формирования понятия можно выделить три этапа:

– первый, подготовительный этап, предполагает накопление материала – наблюдение изучаемого явления, выделение и называние важных существенных признаков, первичное обобщение накопленного материала;

– второй этап – введение термина, вывод определения, составление схем, моделей. Ввод определения состоит в подведении формируемого понятия под родовое понятие и выделение нескольких важнейших признаков;

– третий этап – это дальнейшее углубление понятия, узнавание и выделение новых признаков и свойств изучаемого явления, которые лежат в основе формируемого понятия.

Задача учителя – обеспечить полноценное усвоение научных понятий. Неумение ученика дифференцировать понятия приводит к неадекватному их усвоению, а это затрудняет формирование понятийного мышления.

В последние годы в учебных программах постоянно возрастает объем собственно научных понятий. Но при этом на школьном обучении сказались «информационный взрыв» и «быстрое моральное старение» добываемых наукой знаний. Как указывает В.В. Давыдов, эти обстоятельства требовали формирования у школьников теоретического мышления, без которого невозможно развитие способности к самостоятельному и творческому усвоению новых понятий. Главной целью развивающего обучения по Д.Б. Эльконину – В.В. Давыдову стало формирование у школьников теоретического мышления. Обучение, при котором целенаправленно формируется

теоретическое мышление, имеет особое содержание и особым образом организует учебную деятельность детей, направленную на «присвоение» теоретических знаний и научных понятий.

### **Понятие учебной деятельности и ее структура в младшем школьном возрасте**

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначное. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике:

1. Учебная деятельность иногда рассматривается как синоним научения, учения, обучения.

2. Учебная деятельность 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 и В. В. Давыдова учебная деятельность – это один из видов деятельности учащихся, направленный на усвоение ими теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков.

Основы теории учения были заложены Я. А. Коменским, И. Г. Песталотци, А. Дистервегом, в нашей стране – К. Д. Ушинским, П. Ф. Каптеревым, С. Т. Шацким, А. 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. Элькониним, В. В. Давыдовым, И. Ломпшером. Разработчиками собственно психологической теории учебной деятельности являются российские психологи Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. К. Маркова и др.

Учебная деятельность – это специфический вид деятельности, которая, согласно Д. Б. Эльконину, является:

– общественной по своему содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством);

– общественной по своему смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой);

– общественной по форме своего осуществления (она осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами).

Учебная деятельность представляет собой процесс, в результате которого человек целенаправленно приобретает новые или изменяет имеющиеся у него знания, умения, навыки, совершенствует и развивает свои способности. Она предполагает два взаимосвязанных процесса: учение и обучение. Обучение – это сознательный процесс, предполагающий совместную деятельность учащегося и учителя. Говоря об обучении, традиционно делают акцент на деятельность учителя. Учение как аспект учебной деятельности связано с деятельностью ученика.

В педагогической психологии отмечаются основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения:

1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до и вне школы; 3) общие способы действия предваряют решение задач (в сравнении с учением по типу проб и ошибок) (И.И. Ильясов); 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте (обучаемом) (Д.Б. Эльконин); 5) изменения психических свойств и поведения обучающегося происходят «в зависимости от результатов своих собственных действий» (И. Лингарт).

Учебная деятельность отличается от других видов деятельности (продуктивной или трудовой) отсутствием материального продукта как результата. Результат – прежде всего изменения самого ребенка, его развитие. Учебная деятельность становится ведущей в младшем школьном и старшем подростковом (старшем школьном) возрасте.

Ведущая деятельность, по определению А. А. Леонтьева, – это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, а деятельность, 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.

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 зависят формирование личности ребенка, ее основные изменения в данный период.

В психологии современный прогрессивный взгляд на обучение реализуется в двух взаимодополняющих подходах: деятельностном и системогенетическом. Основоположителем деятельностного подхода является Л.С. Выготский. Он выдвинул идею о том, что развитие осуществляется путем овладения в ходе обучения специальными орудиями. Функцию орудия выполняет знак (например, слово). По мере освоения манипулирования знаками развиваются психические функции. Усвоение знаков и освоение действий осуществляются за счет механизма интериоризации. Обучение – есть прежде всего интериоризация внешней деятельности во внутреннюю психическую деятельность. Идеи Л. С. Выготского плодотворно разрабатывались отечественными учеными А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериним, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым и др. Второй подход, системогенетический, сформировался в рамках общей концепции развития психики человека. Наиболее полно этот подход представлен в концепции В. Д. Шадрикова. По мнению автора, в ходе учения у ученика формируется ряд иерархически связанных уровней, представляющих систему учебной деятельности. Таких уровней можно выделить шесть:

*Личностно-мотивационный.* Учеба начинается с «принятия» ее учеником. Формируется мотивация на учебу.

*Компонентно-целевой.* Учащийся осваивает действия. Каждое действие имеет цель и значение.

*Структурно-функциональный.* Осваиваемые знания, навыки, учебные действия имеют эффективность только в том случае, если они встроены в единую систему учебной деятельности.

*Информационный.* Осуществляя учебную деятельность, ученик постоянно «вращается» в информационном поле. Однако усваивает он не всю информацию, а только «необходимую и достаточную» для решения стоящих перед ним задач.

*Психофизиологический.* Это уровень физиологических и психофизиологических систем, обеспечивающих энергетику деятельности учения.

*Индивидуально-психологический.* Каждый ученик осуществляет учебную деятельность по-своему (например, данное задание один ученик выполняет на уровне заучивания, другой – на уровне формально-логического понимания, третий – на уровне творческого решения).

Перечисленные уровни формируются и действуют не последовательно, а одновременно.

Структура учебной деятельности определяется характером взаимодействия ее элементов. Относительно основных структурных элементов учебной деятельности до сих пор в педагогической психологии нет единого мнения. Мы рассмотрим структуру учебной деятельности по Д.Б. Эльконину, которая содержит пять компонентов: *мотивация, учебная задача, учебные операции, контроль, оценка.*

Первым компонентом учебной деятельности, так же как и любой другой, является *мотивация*. Обычно деятельность человека полимотивирована, то есть побуждается несколькими мотивами. В силу этого одни мотивы являются смыслообразующими, а другие выполняют роль мотивов-стимулов. Исследование мотивов учения у младших школьников, проведенное М. В. Матюхиной, показало, что их мотивационная сфера представляет довольно сложную систему. Мотивы, входящие в эту систему, можно охарактеризовать по двум линиям: по *содержанию* и по *состоянию* (уровню сформированности). По содержанию мотивы учения младших школьников можно подразделить на: 1) учебно-познавательные, связанные с содержанием и процессом учения; 2) широкие социальные, связанные со всей системой жизненных отношений школьника (чувство долга, престижа, благополучие, самосовершенствование, желание избежать неприятностей и т.д.). Учебно-познавательная мотивация не занимает ведущего места в системе учебных мотивов младших школьников. На первом месте в мотивации находится занимательность учебного материала. Большое место в учебной мотивации младших школьников занимает желание получать хорошие оценки.

Второй компонент – *учебная задача*, то есть система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Учебная задача – не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, это цель по овладению обобщенными способами действий. Учебная задача отличается от конкретно-практической задачи тем, что целью второй является получение результата, а целью первой является овладение учеником общим способом решения всех задач данного вида.

Третий компонент – *учебные операции*. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. Учебные операции входят в состав способа действий. Для того чтобы

учащиеся овладели способами выполнения учебных действий, необходимо сначала выполнить эти действия при полной развернутости всех операций. При этом операции должны вначале выполняться либо материально с помощью каких-то предметов, либо материализованно с помощью их знаковых заменителей (позапное формирование умственных действий и понятий по П. Я. Гальперину).

Четвертый компонент – *контроль*. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством учителя. В зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, можно выделить три основных вида контроля: предварительный, текущий, итоговый. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение самоконтролю – сложная и важная педагогическая задача.

Последний компонент структуры учебной деятельности – *оценка*. Оценка, как и контроль, прямым образом зависит от цели обучения. Педагогическая оценка является особым рода стимулом. Особенно важную роль она играет в период младшего школьного возраста, так как напрямую связана с формированием у ребенка соответствующего отношения к себе. Педагогическая оценка как средство стимулирования бывает нескольких видов, которые Б. Г. Ананьев разделил на классы: предметные и персональные, материальные и моральные, результативные и процессуальные, количественные и качественные. Предметные касаются того, что делает или уже сделал ребенок, но не его личности. Персональные – относятся к субъекту и отличают индивидуальные качества человека. Материальные – включают материальное стимулирование детей за успехи (деньги, вещи, развлечения и др.). Моральные – содержат характеристику действий ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали. Результативные – относятся к конкретному результату деятельности (что получилось). Процессуальные – касаются самого процесса деятельности (как сделано). Количественные – соотносятся с объемом выполненной работы. Качественные – касаются качества, точности, аккуратности и других показателей совершенства работы.

На основе оценок учителя формируется самооценка ученика. Самооценка – процесс оценивания учеником своей деятельности на разных этапах ее осуществления. Самооценка особенно трудна для младших школьников.

Следует отметить, что полноценная структура учебной деятельности должна формироваться с самого начала школьного обучения, в младшем школьном возрасте. Необходимо, чтобы учитель систематически вовлекал детей в учебные ситуации, вместе с ними находил и демонстрировал соответствующие учебные действия, а также действия контроля и оценки. Дети в 1 – 2 классах действуют в учебных ситуациях на основе прямых указаний учителя, а с конца 2 класса и в 3 классе постепенно начинают выполнять отдельные компоненты учебной деятельности самостоятельно.

### **Сущность и виды интересов младших школьников**

Под интересом понимается избирательное отношение личности к предметам и явлениям действительности, вызванное их жизненной значимостью и эмоциональной привлекательностью. Наряду с потребностями, интересы определяют и выражают жизненную направленность личности, делают жизнь человека более содержательной и целеустремленной.

Интересы возникают на основе потребностей, но не сводятся к ним. Потребность выражает необходимость, интерес выражает личную симпатию, приязнь к какому-то объекту или деятельности. Интересно, когда хочется что-то найти, что-то понять, что-то узнать из того, что составляет окружающий нас мир. Интерес – это внутреннее напряжение, желание, подвигающее человека к действию.

Значение интересов в жизни человека и формировании его личности огромно. Полноту и счастье жизни человек испытывает только тогда, когда у него есть интересы. Известный психолог С. Л. Рубинштейн писал: «когда не получают удовлетворение потребности, жить трудно; когда не получают пищу интересы или их нет, жить скучно».

Интересы людей чрезвычайно разнообразны. По своему содержанию интересы подразделяют на материальные (к вещам, пище, одежде и т.п.) и духовные (познавательные, общественные, профессиональные, эстетические, спортивные и др.). Духовные интересы – это мотивы роста, стремления проявить свои способности, развить задатки, расширить кругозор, совершенствовать мастерство в тех видах деятельности, которые отвечают способностям человека. В зависимости от направленности интересы могут быть непосредственными (интерес к самому процессу деятельности, например, к овладению знаниями, процессу

труда, творчеству) и опосредствованными (интерес к результату деятельности). Различной может быть глубина, устойчивость, действенность интересов, а следовательно, различной может быть и их роль в деятельности. Возникая и формируясь в деятельности, интересы, с одной стороны, зависят от деятельности, а с другой – накладывают определенный отпечаток на все поведение человека.

Учебная деятельность, будучи основной в школьном возрасте, обеспечивает формирование и развитие всех психических свойств школьника. Однако не во всякой учебной деятельности развиваются дети, а только в той, которая приносит им удовлетворение, которой хочется заниматься.

Современная психология придает большое значение формированию у школьников внутренней потребности в знаниях, формированию устойчивых познавательных интересов, которые станут побуждающей силой, мотивом учения и смогут обеспечить его успешность.

Формирование и развитие познавательных интересов у школьников идет наиболее активно. В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы, нередко носят случайный, поверхностный характер. С возрастом интересы становятся все более содержательными, глубокими. Вначале появляется интерес к отдельным фактам, явлениям (у школьников 1 – 2 кл.), затем интересы, связанные с раскрытием причин, закономерностей, связей и взаимосвязей между явлениями (3 кл.). Если первоклассников и второклассников чаще интересует «что это такое?», то в более старшем возрасте типичными становятся вопросы «почему?», «как?».

С развитием навыка чтения складывается интерес к чтению: сначала к чтению вообще, а затем к чтению определенной литературы, с острой и занимательной фабулой, сказкам, позднее – к книгам с несложным научно-фантастическим и приключенческим сюжетом.

Быстро формируется интерес к технике (преимущественно у мальчиков), причем к современной технике – автомобилям, ракетам, компьютерам и так далее.

С 3 класса начинают дифференцироваться учебные интересы. Если первоклассники интересуются учением вообще, то ученик 3 класса подчеркнет, что ему интересно решать задачи, писать диктовки, он любит уроки рисования и т.п. Развитие интересов младших школьников идет от простого к сложному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от описания к объяснению, от фактов к обобщению. Для воспитания интересов важно соблюдать

принцип: чем младше учащийся, тем нагляднее должно быть обучение и тем большую роль должно играть активное действие. Большое значение имеет переживание ребенком своих успехов, достижений в учении. А для того чтобы у ребенка все получалось, его надо учить учиться, учить организовывать процесс работы так, чтобы не отвлекаться, рассчитать свои силы, подготовить заранее все необходимое для занятий и т.п. Особенно важно формировать у детей умение анализировать задачу, текст, учить правила и выполнять упражнения, строить рассуждения и доказательства.

В младшем школьном возрасте дети постепенно утрачивают интерес к так называемым сюжетным играм и все больше внимания начинают уделять подвижным играм, требующим проявления силы, ловкости, быстроты как самих движений, так и реагирования на различные обстоятельства и ситуации игры. Младшим школьникам вообще присуща ярко выраженная потребность в активной двигательной деятельности. Этот период – один из самых эффективных для формирования у школьников интереса к спорту, привычки к систематическим занятиям физическими упражнениями.

Двигательный аппарат детей, большая подвижность и высокая эластичность связок и мышц позволяют младшим школьникам сравнительно легко овладевать технически сложными формами движений. Вместе с тем сила нервных процессов у детей младшего школьного возраста относительно невелика, процессы торможения развиты недостаточно. Особенно неустойчиво внутреннее запаздывающее торможение, что приводит к поспешности реагирования: не успев выслушать объяснение учителя, дети начинают выполнять упражнение. Точность деталей движения при этом подменяется угадыванием правильности его выполнения. Особую трудность для младших школьников представляют отдельные элементы движений, из которых складывается упражнение. Они не вызывают должного интереса у школьников и быстро утомляют их, поэтому метод расчлененного обучения физическим упражнениям для детей этого возраста является малоэффективным. Более подходящим будет метод целостного обучения сравнительно несложным упражнениям. Дети младшего школьного возраста склонны к образному, предметному мышлению, соответственно процесс обучения их физическим упражнениям необходимо сделать образным, предметным, эмоциональным. Вместе с тем в этом возрасте усиливается роль слова в восприятии элементов



и деталей движений. Слова служат ориентиром, могут привлекать внимание учащихся. Поэтому на уроках физкультуры наряду с наглядными широко используются и словесные методы обучения. Показывая движения, педагог опирается на объяснение, предлагает выполнять упражнение по слову. Причем словесные объяснения должны вызывать у детей ассоциации с ранее прочувствованными, известными двигательными действиями, носить образный характер. Следует приучать детей к своеобразному словесному отчету, описанию выполненного упражнения. Такой отчет будет лучше, полнее в том случае, если объяснения учителя были яркими, доступными, легко воспринимаемыми. Дети 7 – 10 лет недостаточно точно воспринимают интервалы времени: короткие промежутки времени они обычно недооценивают. Много затруднений вызывает у них и ориентировка в пространстве зала, площадки. Дети путают правую и левую стороны, не всегда правильно воспринимают направление движения относительно собственного тела, поэтому преподавателю нужно систематически тренировать детей в этих видах восприятия. Занятия физической культурой с младшими школьниками следует строить так, чтобы кратковременные скоростные нагрузки чередовались с достаточными паузами отдыха, менялся характер работы отдельных мышечных групп. Следует постепенно приучать школьников к сохранению статических поз при обязательном контроле за дыханием. Особое значение статические упражнения имеют для выработки и сохранения правильной осанки. В младшем школьном возрасте следует ограничивать высоту прыжков, так как кости таза еще весьма подвижны; уменьшать нагрузку при выполнении упражнений в висах и упорах, ввиду того, что кости грудной клетки еще не срослись и не окрепли. Перегрузка физическими упражнениями в 7–10–летнем возрасте может привести к деформации суставов нижних конечностей (стопы, голеностопных, коленных) в связи с изменениями их костно-хрящевой структуры. Для постоянного поддержания интереса младших школьников к уроку физкультуры целесообразны кратковременные интервалы отдыха между упражнениями.

В младшем школьном возрасте дети могут приобщаться к систематическим занятиям спортом. Раньше всего можно начинать тренировку в тех видах спорта, в которых есть упражнения, требующие ловкости, гибкости и быстроты движений: плавание (7 – 8 лет), фигурное катание на коньках (6 – 7 лет), гимнастика спортивная – мальчики (8 – 10

лет), девочки (8 – 9 лет), теннис (7 – 10 лет). В тех видах, в основе которых лежат упражнения скоростно-силового характера небольшой продолжительности (акробатика, легкая атлетика, лыжный, конькобежный спорт), а также упражнения на скорость и более продолжительные упражнения переменной интенсивности (волейбол, баскетбол), занятия можно начинать с 10 – 12 лет.

В формировании и развитии интересов у младших школьников большая роль принадлежит учителю. Учитель должен уметь вовремя подметить интересы каждого школьника, найти способы для развития и укрепления новых интересов. Интерес возникает и развивается только тогда, когда деятельность осуществляется без особого напряжения, легко, и оказывается результативной. Поэтому важно организовать деятельность так, чтобы ребенок с первых шагов имел хотя бы небольшие успехи и пережил радость достижений. Главное же, что нужно всем детям, – это внимание, заинтересованность учителя каждым из них.

#### **Требования к современному уроку в начальной школе**

Об уроке написано множество статей, книг. Меняются цели, задачи, содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но урок остается главной формой обучения. В течение 40 – 45 минут требуется концентрация ума, воли, творчества и внимания. Учитель в уроке проявляет свое стремление к творчеству и самостоятельности. Как подготовиться к современному уроку и каковы общие требования к нему?

#### **Общие требования к современному уроку**

1. Использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики.
2. Реализация на уроке дидактических принципов и правил.
3. Установление межпредметных связей.
4. Мотивация и активизация развития всех сфер личности младшего школьника.
5. Логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности.
6. Эффективное использование педагогических средств.
7. Формирование умения учиться.
8. Диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.
9. Связь обучения с жизнью, личным опытом учащихся.
10. Создание здоровьесберегающей среды на уроке.

### ***Дидактические требования к современному уроку***

- четкое формулирование целей и задач урока, их конкретизация с учетом особенностей и возможностей учащихся (образовательные: формирование системы знаний, предметных и общеучебных умений и навыков, познавательных способностей; воспитательные: формирование мировоззрения, активной жизненной позиции, опыта правильного поведения и общения, формирование готовности к самовоспитанию; развивающие: развитие интеллекта, внимания, восприятия, памяти, мышления, логического мышления, воображения, речи, эмоционально-волевой сферы и др.);
- выбор рациональной структуры и темпа проведения урока, обеспечивающих успешное решение поставленных задач и экономное использование времени урока;
- определение оптимального содержания урока в соответствии с требованием учебной программы, целей и задач урока с учетом уровня подготовки учащихся;
- прогнозирование уровня усвоения учащимися научных знаний, сформированности как предметных, так и общеучебных умений, навыков как на уроке в целом, так и на его этапах;
- осуществление на основе диагностики учебных возможностей дифференцированного подхода к учащимся;
- формирование у учащихся осознанного и активного отношения к своей учебной деятельности, навыков рациональной организации работы на уроке;
- выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля, оптимального их воздействия на каждом этапе урока;
- расширение арсенала выбора методов за счет методов активного, интенсивного обучения;
- рациональное использование различных средств обучения (учебников, наглядных пособий, ТСО, средств информации и др.);
- сочетание различных форм коллективной и индивидуальной работы на уроке;
- обеспечение тесной и органической связи содержания урока с жизнью, потребностями общества, личным жизненным опытом и интересами школьников;
- широкое использование межпредметных связей с целью формирования целостной картины мира;

- обеспечение практической и профориентационной направленности учебного процесса, создание реальных возможностей применения учащимися полученных знаний, умений и навыков, стремление предотвратить формальное усвоение теоретических сведений;
- максимальная самостоятельность в учении учащихся;
- определение содержания и объема домашних заданий в соответствии с Гигиеническими требованиями к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях СанПиН 2.4.2.1178-02, утвержденными Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации 25 ноября 2002 года;
- реализация на уроке всех дидактических принципов;
- общение с учащимися на основе сочетания высокой требовательности с уважением к личности школьника;
- создание условий успешного учения учащихся;
- четкое следование замыслу плана урока и одновременная готовность гибко перестраивать его ход при изменении учебных ситуаций;
- выявление в ходе самоанализа полученных на уроке (и в системе уроков) результатов, сравнение их с поставленными задачами, нахождение причин недостатков и успехов, учет результатов самоанализа при планировании последующих уроков.

### ***Воспитательные требования к современному уроку***

- определение воспитательных возможностей учебного материала;
- постановка тех воспитательных задач, которые вытекают из целей и содержания учебной работы;
- воспитание младших школьников на общечеловеческих ценностях, формирование таких качеств, как прилежание, аккуратность, честность, ответственность, самостоятельность, внимательность, активность, коллективизм, трудолюбие.
- сотрудничество с учащимися, заинтересованность в их успехах.

### ***Психологические требования к современному уроку***

- 1) 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.

## 2) Стилль 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; планирование усвоения знаний в готовом виде и в процессе самостоятельного поиска; выполнение учителем и учащимися проблемно-эвристического обучения; учет контроля, анализа и оценки деятельности школьников, самоконтроля и самоанализа учащихся; соотношение побуждения учащихся к деятельности и принуждения);

- особенности самоорганизации учителя (подготовленность к уроку, осознание психологической цели и внутренняя готовность к ее осуществлению; рабочее самочувствие в начале и в ходе урока; педагогический такт; психологический климат на уроке).

## 3) Организация познавательной деятельности учащихся:

- определение мер для обеспечения условий продуктивной работы мышления и воображения учащихся (планирование путей восприятия учениками изучаемых объектов, 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);

- организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений (определение уровня сформированности знаний и умений учащихся; опора на психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания; планирование приемов и форм работы, обеспечивающих активность и самостоятельность мышления учащихся; руководство повышением уровня понимания от описательного к обобщающему, оценочному и формированием умений рассуждать и умозаключать; использование различных видов творческих работ учащихся);

- закрепление результатов работы (формирование навыков путем упражнений; обучение переносу ранее усвоенных умений и навыков на новые условия работы).

## 4) Организация работы учащихся:

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

- возможные группы учащихся по уровню обучаемости, учет этих обстоятельств при организации индивидуальной, групповой, фронтальной форм работы учащихся.

### *Гигиенические требования к современному уроку*

- температурный режим;
- необходимость проветривания;
- освещение;
- предупреждение утомления и переутомления;
- чередование видов деятельности;
- своевременное проведение физминуток;
- соблюдение правильной позы учащихся;
- соответствие классной мебели росту учащихся.

### *Основные компоненты современного урока*

*Организационный* (организация класса на протяжении всего урока, готовность детей к уроку, дисциплина на уроке).

*Целевой* (постановка целей обучения перед учащимися – мотивация).

*Коммуникативный* (уровень общения учителя с классом).

*Содержательный* (материал для изучения, закрепления, повторения, самостоятельной работы).

*Технологический* (выбор форм, методов и приемов обучения для конкретного урока, класса).

*Контрольно-оценочный* (стимулирование активности учащихся с помощью оценки их деятельности на уроке).

*Аналитический* (подведение итогов урока, анализ деятельности учащихся и учителя на уроке).

### *Правила, обеспечивающие успешное проведение современного урока*

Общие правила:

1. Определите место урока в теме, а темы - в годовом курсе; выделите общую задачу урока.

2. Отберите книги, относящиеся к теме урока: научные, научно-популярные, методические. Познакомьтесь с их содержанием.

3. Просмотрите учебную программу, перечитайте объяснительную записку, требования стандарта по данной теме, выясните, что относится к данному уроку.

4. Восстановите в памяти материал учебника, отберите опорные ЗУН.

5. Конкретизируйте задачи урока, выделите ведущую задачу, сформулируйте и запишите ее в плане таким образом, чтобы она была доступна, понятна учащимся, осознана ими.

6. Определите, что должен понять, запомнить ученик на уроке, что он должен знать и уметь после урока.

7. Определите, какой учебный материал необходимо сообщить учащимся, в каком объеме, какими порциями, какие интересные факты, подтверждающие ведущие идеи, вы сообщите школьникам.

8. Отберите содержание урока в соответствии с его задачей, выберите наиболее эффективные способы изучения нового материала, формирования новых знаний, умений и навыков.

9. Продумайте, что и как должно быть записано на доске и в тетрадях учащихся.

10. Запишите предусматриваемый ход урока в план урока, представив его как целостное явление.

Частные правила:

1. Будьте собранны, четко и ясно ставьте задачи перед учащимися, соблюдайте логику изложения материала.

2. Будьте доброжелательны, не возмущайтесь незнанием или непониманием учениками учебного материала. Помните, что, если большинство учащихся чего-либо не знает или не понимает, то ошибку надо искать в способах организации их деятельности.

3. Не перебивайте ученика, дайте ему договорить. Нечеткий ответ может быть следствием неясного вопроса.

4. Задания и инструктаж давайте четко, кратко, с обязательным выяснением того, как ученики поняли ваши требования к выполнению задания.

5. Пристально следите за тем, как учащиеся слушают вас. Потеря внимания - сигнал о том, что надо изменить темп, повторить изложенное или включить в ход урока дополнительный материал.

6. Помните, что показателем внимания могут быть активное слушание, сосредоточенность на задании.

7. Экономьте время, вовремя начинайте урок, заканчивайте его со звонком.

8. Помните, что все этапы урока должны быть взаимосвязаны.

9. Ни одно задание не должно быть использовано ради выполнения самого задания. Все они должны «работать» на конечный результат, на выполнение задач урока.

10. Добивайтесь выполнения каждого своего требования. Ни одно требование на уроке не должно быть просто продекларированным.

11. Поддерживайте интенсивный темп урока. Но он должен быть посильным для большинства учеников.

12. Стимулируйте вопросы учащихся, поддерживайте их инициативу, одобряйте их активность и осведомленность.

### **Особенности патриотического воспитания младших школьников**

Важнейшей составной частью нравственного воспитания является формирование патриотизма, который имеет огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии человека. Только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к родине, появляется чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей общества, развивается благородство и достоинство личности. Многие мыслители и педагоги прошлого, раскрывая роль патриотизма и культуры межнациональных отношений в процессе личностного становления человека, указывали на их многостороннее формирующее влияние. К.Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и его могучим педагогическим средством: "Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями".

*Сущность патриотизма как нравственного качества личности*

Впервые слово патриот (от греч. *patris* - отечество) стало употребляться во время французской революции 1789-1793 гг. Патриотами тогда называли себя борцы против монархии, защитники республики. В словаре В. И. Даля значение этого слова трактуется так: "Патриот - любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник". "Патриот, - говорится в другом словаре, - человек, любящий свое отечество, преданный своему народу, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов родины".

В философии сущность патриотизма истолковывается как "нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого являются любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины". Педагогическая трактовка этого качества не сводится только к нравственным чувствам. Она включает в себя соответствующую потребностно-мотивационную сферу личности, ее патриотическое сознание и поведение, которые, будучи закрепленными, в своей совокупности характеризуют патриотизм как нравственное качество. С этой точки зрения патриотизм определяется в педагогике как такое нравственное качество, которое включает в себя потребность преданно служить своей родине, проявление к ней любви и верности, осознание и переживание ее величия и славы, своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость.

Патриотическое воспитание предполагает сочетание новых подходов к сущностным характеристикам патриотизма с устоявшимися формами патриотического воспитания и определяется стратегией государственной политики в выборе ценностно-целевых установок жизнедеятельности общества, многообразием обновленных образовательно-воспитательных структур. Патриотическое воспитание в России традиционно связывается с идеей гражданского воспитания.

Задачи патриотического воспитания:

- формирование знаний об исторических фактах и явлениях, способности объективного рассмотрения этих событий, навыков использования учебной литературы, энциклопедий, карт, статистических данных, наглядных пособий, умения выявлять историческую обусловленность различных версий и оценок событий прошлого и современности;
- стимулирование умственной активности учащихся, их любознательности, творческой деятельности, способности понимать историческую обусловленность явлений и процессов современного мира, критически оценивать полученную историко-социальную информацию, определять собственную позицию по отношению к окружающей реальности, соотносить ее с исторически возникшими

мировоззренческими

системами.



Выделяя патриотическое воспитание в условно самостоятельное направление воспитательной работы, необходимо отметить его органическую взаимосвязь с другими направлениями (гражданским, нравственным, трудовым, эстетическим и другими видами воспитания), что представляет собой гораздо более сложное сочетание, чем соотношение части и целого. Это связано еще и с тем, что:

- во-первых, патриотизм, особенно если иметь в виду его генезис, возникает и развивается как чувство, все более социализируясь и возвышаясь посредством духовно-нравственного обогащения;
- во-вторых, понимание высшего развития чувства патриотизма неразрывно связано с его действенностью, что в более конкретном плане проявляется в активной социальной деятельности, действиях и поступках, осуществляемых субъектом на благо отечества;
- в-третьих, патриотизм, будучи глубоко социальным по своей природе явлением, представляет собой не только грань жизни общества, но источник его существования и развития, выступает как атрибут жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума;
- в-четвертых, в качестве первоосновного субъекта патриотизма выступает личность, приоритетной социально-нравственной задачей которой является осознание своей исторической, культурной, национальной, духовной и иной принадлежности к родине как высшего принципа, определяющего смысл и стратегию ее жизни, исполненной служению отечеству;
- в-пятых, истинный патриотизм - в его духовности.

Патриотизм как возвышенное чувство, незаменимая ценность и источник, важнейший мотив социально значимой деятельности наиболее полно проявляется в личности, социальной группе, достигшей высшего уровня духовно-нравственного и культурного развития. Истинный, духовный в своей основе патриотизм

предполагает бескорыстное, беззаветное вплоть до самопожертвования служение отечеству.

Осуществление патриотического воспитания основывается на совокупности принципов, которые отражают общие закономерности и принципы воспитательного процесса и специфику патриотического воспитания младших школьников в общеобразовательной школе. К их числу относятся:

- обусловленность патриотического воспитания развитием общества и происходящими в нем событиями;
- обусловленность содержания, форм и методов, средств и приемов патриотического воспитания возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;
- диалектическое единство и органическая связь между учебным материалом и содержанием внеклассных и внешкольных мероприятий;
- интеграция патриотического воспитания с другими направлениями воспитательной работы;
- опора на новые концепции организации и осуществления учебно-воспитательного процесса и на новое понимание основных педагогических понятий;
- опора на положительное в личности воспитанника и создание благоприятной психологической атмосферы в процессе педагогического взаимодействия;
- координация взаимодействия школы, семьи и общественности в системе патриотического воспитания.

С учетом особенностей патриотического воспитания в современном обществе цель данного процесса определяется как воспитание убежденного патриота, любящего свою родину, преданного отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы.

### **Познавательные модели организации обучения**

*Модель обучения* – систематизированный комплекс основных закономерностей взаимодействия ученика и преподавателя при осуществлении обучения.

Современные модели организации обучения можно разделить на две группы: к первой относятся те, в основе которых лежат педагогические конструкции (цели - идеалы), ко второй – те, которые построены на новых возможностях дидактических средств обучения.

Современная модель обучения отражает психологические закономерности организации и осуществления процесса образования обучающихся разного возраста и в разных условиях.

Когда мы говорим о познавательных моделях обучения, мы имеем в виду систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего. При этом необходимо учитывать и другие компоненты процесса обучения: содержание, источники, средства, формы и методы. Создание познавательных моделей в начальной школе направлено на такие задачи, как:

- поддержание образовательной инициативы ребенка;
- обучение навыкам общения, сотрудничества;
- расширение опыта самостоятельного выбора;
- формирование учебной самостоятельности.

### ***Познавательные модели в различных типах обучения***

Познавательные модели в начальной школе различаются между собой по характеру обучающей и обучаемой деятельности; по характеру взаимоотношений учителя и ученика в процессе обучения; по построению, дидактической обработке содержания обучения; по средствам и методам обучения, свойственным этой, а не другой модели обучения. Остановимся конкретно на описании некоторых типов познавательных моделей обучения в начальной школе.

### ***Объяснительно-иллюстративное обучение***

Познавательная модель при объяснительно-иллюстративном обучении в начальной школе может быть представлена следующим образом:

Учитель	Ученик
Информирует школьников о новых элементах знаний и умений, используя разные средства наглядности.	Воспроизводит учебную информацию.
Объясняет наиболее важные моменты.	Усваивает наиболее важные моменты в общем виде, обнаруживает первичное понимание материала.
Организует осмысливание учебной информации.	Применяет различные способы осмысливания и углубляет понимание учебного материала.
Организует обобщение знаний.	Обобщает усвоенный материал.
Организует закрепление учебного материала путем повторения, разъяснения затрудняющих моментов, контроля.	Закрепляет изученное путем повторения нового материала, использования разных приемов запоминания.
Организует применение знаний путем постановки практических задач, организации	Применяет изученное в ходе выполнения упражнений, трудовых

выполнения упражнений, трудовых заданий и др.	заданий, анализа жизненных ситуаций и пр.
---	---

### **Проблемное обучение**

Его познавательная модель представлена в таком виде:

Учитель	Ученик
Ставит перед учениками проблемную задачу в виде вопроса, опыта и пр.	Воспринимает задачу и начинает осмысливать возможные пути ее решения.
Организует размышления учеников над поставленной задачей.	Высказывает возможные варианты решения этой задачи.
Предлагает доказать справедливость выдвинутого варианта решения задачи. Если гипотеза учеников верна, то просит сделать из нее выводы о приобретенных новых знаниях.	Доказывает рациональность одного из вариантов решения задачи. Делает выводы и обобщения о приобретенных новых знаниях.
При ошибочности предположений предлагает найти ошибку, ставит уточняющую задачу или конкретизирует ее.	Ищет верное решение задачи.
Обобщает полученное учениками решение задачи, поощряет успехи или указывает на некоторые неточности, чтобы совершенствовать процесс проблемных рассуждений.	Усваивает более емкие обобщения по теме.
Ставит вопросы в целях закрепления новых знаний. Предлагает упражнения по применению знаний на практике вне стандартных ситуаций.	Закрепляет полученные знания путем повторения выводов, самоконтроля и пр. Выполняет упражнения и задания по применению полученных знаний, по решению нестандартных задач.

### **Программированное обучение**

Взаимодействие учителя и ученика при программированном обучении протекает следующим образом:

Учитель (учебник, компьютер)	Ученик
Сообщает первую дозу материала.	Воспринимает первую дозу материала.
Объясняет первую дозу материала.	Осмысливает и понимает суть содержания этой дозы.
Ставит контрольный вопрос.	Отвечает на вопрос.
Если ответ верный, учитель сообщает новую дозу.	Усваивает первую дозу материала.

После того как усвоен весь объем материала по данной теме, процесс обучения строится так:

Учитель	Ученик
Дает задание на закрепление изученного материала.	Выполняет задание на закрепление.

Дает задание на применение изученного материала.	Выполняет задание на применение изученного материала.
--	---

### **Развивающее обучение**

#### **Познавательная модель развивающего обучения (Л. В. Занков)**

строится на следующих дидактических принципах:

- целенаправленное развитие на основе комплексной развивающей системы;
- системность и целостность содержания;
- ведущая роль теоретических знаний;
- обучение на высоком уровне трудности;
- продвижение в изучении материала быстрым темпом;
- осознание ребенком процесса учения;
- включение в процессе обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы (роль наблюдения и практических работ);
- проблематизация содержания;
- вариативность процесса обучения, индивидуальный подход;
- работа над развитием всех (сильных и слабых) детей.

Основная методическая цель – создание на уроке условий для проявления познавательной активности учеников.

Показатели общего развития личности учащегося:

- наблюдательность – исходное основание для развития многих важных психических функций;
- отвлеченное мышление – анализ, синтез, абстрагирование, обобщение;
- практические действия – умение создать материальный объект.

Система Л. В. Занкова делает ставку на самостоятельность учащегося, его творческое постижение материала. Учитель не выдает школьникам истины, а заставляет до нее «докапываться» самим. Схема здесь обратная традиционной. Сначала даются примеры, а учащиеся сами должны сделать теоретические выводы. Усвоенный материал также закрепляется практическими заданиями. Новые дидактические принципы этой системы – это быстрое освоение материала, высокий уровень трудности, ведущая роль теоретических знаний.

#### **Познавательная модель развивающего обучения (Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов)**

Данная модель имеет следующие цели:

- формирование теоретического сознания и мышления;

– передачу детям не столько знаний (ЗУНов), сколько способов умственных действий (СУДов);

– воспроизведение в учебной деятельности детей логики научного познания.

Гипотеза, которую выстраивают авторы при создании данной познавательной модели:

– детям с дошкольного возраста доступны многие общие теоретические понятия; они принимают и осваивают их раньше, чем научаются действовать с их частными эмпирическими проявлениями;

– возможности ребенка к обучению (и, следовательно, развитию) огромны, но не используются школой;

– повышение теоретического уровня учебного материала в начальной школе стимулирует рост умственных способностей ребенка.

Особенности содержания обучения:

– определенное соотношение между теоретическими и эмпирическими знаниями;

– содержательные обобщения как основа теоретических знаний;

– содержательное обобщение как способ постижения предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития.

Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова подойдет тем учителям, кто хочет развивать в ребенке не столько способность запоминать, сколько умение необычно, глубоко мыслить. В этой системе может отпугнуть отсутствие отметок. Но специалисты уверяют, что все под контролем: учителя сообщают все нужные рекомендации и пожелания родителям и собирают своего рода портфолио творческих работ учеников. Оно и выполняет роль показателя успеваемости вместо привычного дневника.

В системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова упор делается не на результат – усвоенные знания, а на способы их постижения.

### **Понятие о простых и сложных классификациях**

Классификация связана с делением понятий. *Деление* – это логическое действие, посредством которого объем делимого понятия (множество предметов) распределяется на ряд подмножеств с помощью избранного основания деления. Иными словами, это разделение родового множества на видовые множества. Например, внешние органы чувств по их функции делят на органы зрения,

слуха, обоняния, вкуса и осязания. Слова в зависимости от количества слогов делятся на односложные, двусложные, трехсложные и др.

Признак, по которому производится деление объема понятия, называется *основанием деления*. Подмножества, на которые разделяется объем понятия, называются *членами деления*. *Делимое понятие* – род предметов.

Объем понятия можно делить по различным основаниям, но при каждом отдельном делении нужно брать лишь одно основание (см. примеры выше).

*Правила деления понятий.*

1. Соразмерность деления: объем делимого понятия должен быть равен сумме объемов членов деления. Например, высшие растения делятся на травы, кустарники и деревья. Нарушение этого правила ведет к ошибкам двух видов: а) неполное деление (перечисляются не все виды делимого понятия). Например, арифметические действия делятся на сложение, вычитание, умножение, деление, возведение в степень (не указано извлечение корня); б) деление с лишними членами. Например, химические элементы делятся на металлы, неметаллы и сплавы (лишний член – сплавы).

2. Деление должно производиться по одному основанию. Если будет нарушено это правило, то произойдет переименование объемов понятий. Неправильно деление: транспорт бывает наземный, водный, воздушный, общего пользования и личный (деление не по одному основанию).

3. Члены деления должны исключать друг друга, то есть не иметь общих элементов. Это вытекает из второго правила. Пример: треугольники бывают прямоугольными, остроугольными, тупоугольными, равнобедренными и подобными (из-за деления по разным основаниям члены деления перемешиваются).

4. Деление должно быть непрерывным, то есть нельзя делать скачок в делении. Ошибочное деление: сказуемые бывают простые, составные глагольные и составные именные. Правильно сначала разделить сказуемые на простые и составные, а затем составные разделить на составные глагольные и составные именные.

5. От деления рода на виды следует отличать расчленение целого на части: части целого не являются видами рода. Пример деления целого на части: слово может состоять из приставки, корня, суффикса и окончания.



*Классификация* – это распределение предметов по группам (классам), где каждая группа (класс) имеет свое постоянное определенное место. От обычного деления множества классификация отличается относительно устойчивым характером, особенно если она является научной. Для классификации обязательно выполнение всех правил деления объема понятий. Классификация представляет собой вид последовательного деления; она образует развернутую систему, где каждый член (вид) делится на подвиды и т.д.

Различают классификации *по видоизменению признака и дихотомические* (двучленные). Например, по величине угла различают углы прямые, острые, тупые (по изменению признака). Все вещества делятся на органические и неорганические (дихотомия).

Классификации также делятся на *естественные* (по существенным признакам) и *вспомогательные* (по несущественным признакам). Примером естественной классификации может служить Периодическая система химических элементов Д. И. Менделеева. Элементы располагаются в зависимости от их атомного веса как главного основания деления. С учетом других свойств элементы подразделяются на группы и периоды, а каждая группа еще подразделяется на главную и побочную (дополнительную) подгруппы. Примеры вспомогательных классификаций – распределение фамилий учеников по алфавиту, тематический каталог книг и т.п.

Важным является разделение классификаций на *простые* и *сложные*. Простыми называют классификации по одному основанию, а сложными – классификации, произведенные одновременно по нескольким основаниям. Так, с учетом количественного состава социальные группы делятся на малые (микрогруппы), средние (мезогруппы) и большие (макрогруппы). По признаку организованности различают организованные и неорганизованные группы. Такие простые классификации очень распространены, в том числе по причине легкости их выполнения. Сложные классификации выполняются реже и существуют преимущественно в науке. В сравнении с простыми классификациями они представляют более высокий уровень и дают возможность учесть одновременно несколько оснований деления, а значит, одной классификацией заменить несколько простых. Так, Л. И. Уманский произвел сложную классификацию первичных социальных групп с учетом их целевой направленности, характера совместной деятельности, организованности, сплоченности (интеллектуальной, эмоциональной

и волевой) и др. В результате группы были разделены на номинальные, ассоциативные, кооперативные, автономные, корпоративные, коллективные и гомфотерные (высшего уровня единения и сплочения). В русском языке сложной является классификация частей речи (учитывается несколько признаков слов), в естествознании – классификация видов животных и растений, в математике – классификация геометрических фигур и др.

Классификации играют большую научно-познавательную и практическую роль в жизни людей. Их освоение – важная задача учебно-образовательной деятельности. На примере научных классификаций нужно учиться способам и правилам классификации, овладевать умением самостоятельной классификации предметов и понятий.

### Дидактика

Дидактика (в переводе с греческого – «научающий») – это часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Термин «дидактика» упоминается в названии главного произведения Я. А. Коменского «Великая дидактика», представляющая универсальное искусство «всех учить всему». Со времен Я. А. Коменского обозначились и основные задачи дидактики – разработка проблем: чему учить и как учить. К. Д. Ушинский к этим традиционным проблемам добавил проблемы: когда, где, кого и зачем учить.

Основные категории дидактики:

1. Преподавание – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач).
2. Учение – процесс, в ходе которого у учащихся на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.
3. Обучение – упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели (двусторонний процесс их совместной деятельности).
4. Образование – система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления, развитие личности учащихся.
5. Цель (учебная, образовательная) – то, к чему стремится обучение; будущее, на которое направлены его усилия.
6. Содержание (обучения, образования) – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми ученики овладевают в процессе обучения.

7. Организация – упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы для наилучшей реализации поставленной цели.

8. Форма – способ существования учебного процесса (обусловлена временем, местом обучения, порядком его осуществления, количеством учащихся и т.п.).

9. Метод – путь достижения цели и задач обучения.

10. Средство – предметная поддержка учебного процесса. Средствами могут являться голос (речь) педагога, его мастерство, учебники, классное оборудование и др.

Таким образом, можно дать следующее краткое и емкое определение понятия «дидактика»: это наука об обучении, образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

По ширине охвата изучаемой действительности выделяют *общую* и *частную* дидактики.

Общая дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. Здесь предметом исследования является процесс преподавания и учения вместе с условиями, в которых он протекает, и результатами, к которым он приводит.

Общая дидактика разрабатывает следующие проблемы:

1. Определяет педагогические основы содержания образования.
2. Исследует сущность, закономерности, принципы обучения, а также пути повышения его развивающе-воспитывающего влияния на учащихся.
3. Изучает закономерности учебно-познавательной деятельности учащихся и пути ее активизации.
4. Разрабатывает систему общедидактических методов обучения и условия их наиболее эффективного применения.
5. Разрабатывает и совершенствует организационные формы учебной работы в образовательных учреждениях.

Частные (или конкретные) дидактики (их еще называют методиками преподавания) изучают процесс, содержание, формы, методы преподавания отдельных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику. Частной, а точнее специфической, можно считать и дидактику начальной школы, поскольку она изучает вопросы обучения с учетом особенностей младшего школьного возраста.

Общая дидактика и частные методики развиваются в тесной взаимосвязи между собой, взаимообогащая друг друга.

### **Особенности контроля и самоконтроля в учебной деятельности младших школьников**

Контроль – широкое понятие, которое включает в себя такие компоненты, как наблюдение, проверка, учет.

Наблюдение предполагает обследование процесса усвоения знаний, умений и навыков учащихся. Проверка направлена на выявление и измерение знаний, умений и навыков обучаемых. Учет включает в себя оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки, которая фиксируется в виде отметок (условных обозначений, знаков).

Функции контроля:

1. *Контролирующая* (способствует выявлению качества знаний, умений учащихся и уровня их умственного развития).
2. *Обучающая* (способствует повторению и закреплению изучаемого материала, а также обобщению и систематизации знаний).
3. *Диагностическая* (способствует своевременному обнаружению ошибок, недочетов и пробелов в знаниях и раскрытию причин слабого усвоения учебного материала).
4. *Прогностическая* (способствует установлению сформированности конкретных знаний и уровня готовности к усвоению нового материала).
5. *Ориентирующая* (способствует обнаружению достижений, успехов учащихся и указания путей углубления и совершенствования знаний).
6. *Развивающая* (способствует стимулированию познавательной активности и развитию творческих способностей).
7. *Воспитательная* (способствует формированию ответственного отношения к учению и навыков регулярной самопроверки и самоконтроля).

Требования к контролю: объективность, индивидуализация, регулярность, гласность, всесторонность, дифференцированность, разнообразие форм, этичность.

Виды контроля:

1. *Предварительный* (пропедевтический) контроль. Он необходим для того, чтобы зафиксировать исходный уровень знаний. Применяется при выявлении школьной готовности в 1 классе и при определении остаточных знаний прошлого учебного года.

2. *Текущий* контроль. Необходим для выявления направленности и динамики педагогического процесса. Главная функция – обучающая, осуществляется путем повседневного систематического наблюдения за ходом усвоения знаний.

3. *Повторный* контроль. Параллельно с ходом усвоения новых знаний организуется повторение пройденного ранее. Главная функция – закрепление и упорядочение знаний.

4. *Периодический* (тематический) контроль. Направлен на выявление информационных связей между элементами изучаемой темы и понимание системы, объединяющей эти элементы. Главная функция – обобщение и систематизация знаний.

5. *Итоговый* контроль. Предназначен для диагностики уровня обученности после определенных циклов обучения (проводится в конце четверти, года). В ходе проведения могут использоваться специально составленные тесты обученности. Все большее распространение получают технологии итогового тестирования с применением компьютеров и специализированных программ.

6. *Комплексный* контроль. Направлен на диагностику способности применения знаний, полученных при изучении разных предметов, умений для решения практических задач.

Методы и формы контроля:

1. *Устный* контроль – словесное изложение изучаемого материала: может строиться как повествование, рассказ, объяснение, чтение текста, беседа, сообщение о наблюдении или опыте. Формы: а) монологическая – устный ответ у доски, с места; б) диалогическая – ответы на вопросы учителя, учащихся. Осуществляется путем индивидуальной, групповой или фронтальной работы.

2. *Письменный* контроль – проведение различных самостоятельных и контрольных работ, написание сочинений, изложений, диктантов, может проводиться индивидуально, фронтально, небольшими группами.

3. *Практический* (лабораторный) контроль – направлен на проверку умений решения практических задач, владения лабораторным оборудованием при проведении опытов, навыков выполнения графических работ (рисунков, диаграмм, чертежей, схем и т.п.) Применяется на всех этапах при изучении всех учебных предметов.

4. *Программированный* (машинный) контроль. Применяется при наличии электронно-вычислительной техники и контролирующих программ. Отличается высокой объективностью.

5. *Стандартизированный* (тестовый) контроль. В его основе лежат тестовые задания, выполнение которых свидетельствует о наличии у учащихся определенных знаний, умений. Считается, что тесты позволяют дать точную количественную характеристику уровня достижений школьника по конкретному предмету. Форма: индивидуальная, фронтальная, зачет, экзамен.

6. *Самоконтроль* предполагает формирование умений самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов.

#### **Виды мотивов учебной деятельности. Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников**

В широком значении под мотивом понимается любое внутреннее побуждение человека к деятельности, поведению. Мотив выступает как форма проявления потребностей.

Сложность выявления мотивов деятельности связана с тем, что всякая деятельность побуждается не одним мотивом, а несколькими, то есть деятельность обычно полимотивирована. Совокупность всех мотивов к данной деятельности называется мотивацией деятельности данного индивида.

В настоящее время *мотивация* как психическое явление трактуется по-разному: как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих поведение (К. Мадсен); как совокупность мотивов (К. К. Платонов); как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М. Ш. Магомед-Эминов).

Рассматриваются структура, функции мотивации – побуждающая, регулирующая, смыслообразующая. В целом сложилось представление о мотивации как психологическом феномене, занимающем ведущее место в структуре личности и имеющем сложное, системное строение. Классическим является определение мотивации, данное С. Л. Рубинштейном – «Мотивация – это через психику реализующаяся детерминация... Мотивация – это опосредованная процессом её отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через свою мотивацию человек вплетен в контекст действительности».

Одним из важнейших понятий психологии мотивации является понятие «*мотивационная сфера*» личности (точнее – мотивационная система). Как и любая иная система, мотивационная сфера личности включает в себя определенную совокупность компонентов, а также закономерные и устойчивые связи между ними. В качестве основных компонентов мотивационной сферы личности выступают следующие базовые психологические образования и структуры: потребности, влечения, установки, собственно мотивы, интересы, идеалы, намерения, социальные нормы и роли, стереотипы и др. Всем указанным компонентам присуща одна фундаментальная общая особенность: они имеют две основные стороны, два аспекта – содержательный и динамический. *Содержательный* аспект заключается в той или иной репрезентации внешней, отражаемой реальности и выступает чаще всего в форме определенного знания. *Динамический* аспект связан с тем, что любой из отмеченных компонентов мотивационной сферы обладает определенным потенциалом для инициации, поддержания и изменения активности субъекта. Именно на этой основе все указанные компоненты и объединяются в составе мотивационной сферы личности.

Мотивация учебной деятельности является разновидностью мотивации в общепсихологическом ее понимании, характеризуется сложностью содержания и структуры и в целом является системным и специфическим феноменом.

Под мотивами учебной деятельности (УД) понимаются все факторы, обуславливающие проявления учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и др.

Нельзя выделять в качестве детерминант УД какие-то особые мотивационные образования. Это – все те образующие мотивационной сферы, которые «принимаются» конкретным образом в области УД. Следовательно, мотивация УД, являясь разновидностью мотивации в общепсихологическом ее понимании, характеризуется сложностью содержания и структуры и в целом является системным и специфическим феноменом.

Начиная с 30–40-х годов прошлого века в зарубежной и отечественной психологии появляются работы, которые непосредственно касаются проблемы учения, учебной деятельности. В них уже имелись рассуждения относительно мотивации УД. Так, Дж. Брунер подчеркивал: «В идеале лучшим стимулом к учению является интерес к изучаемому материалу по сравнению с такими внешними стимулами, как переход в

следующий класс или получение некоторых преимуществ на последующих конкурсных экзаменах». Й. Лингартом разработаны представления не только о сложности феномена мотивации, в том числе и мотивации УД, но и о структурных перестройках мотивационных образований и понимании роли множества факторов в развитии человеческой мотивации.

Среди отечественных психологов А.Н. Леонтьеву принадлежит одна из наиболее оформленных и завершенных концепций мотивации УД. Трактую мотив с общепсихологических позиций как определенную потребность, он выделяет две функции мотивов – побудительную и смыслообразующую. Далее А.Н. Леонтьев дифференцирует мотивы на «*знаемые*» и «*реально действующие*». Соотношение этих мотивов может меняться у ученика. Большое место в концепции А.Н. Леонтьева занимает исследование механизма «*сдвига мотива на цель*». Цель, ранее побуждаемая к осуществлению каким-то мотивом, может приобрести самостоятельную побудительную силу. Например, ребенок может сначала выполнять учебную деятельность ради поощрения матери, а затем, при появлении интереса и удовлетворения от нее, ради ее самой.

В качестве мотивов сознательного учения, вытекающих из содержания учебной деятельности, С.Л. Рубинштейн выделял естественное стремление подготовиться к будущей деятельности, интерес к знанию, стремление испытать и выявить свои силы и способности, мотивы долга и ответственности.

Первые систематические экспериментальные исследования мотивации УД проводились Л.И. Божович; ею было установлено, что УД школьников побуждается системой самых разнообразных мотивов. В зависимости от возраста детей, особенностей каждого ребенка значимость и побудительная сила тех или иных мотивов существенно отличается. Согласно ее классификации, существует две большие группы мотивов. Первая группа – это мотивы, непосредственно связанные с учением, с содержанием УД и процессом ее выполнения. Сюда автор относит познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности в овладении новыми знаниями, умениями и навыками. Вторая группа включает мотивы, связанные с более *широкими взаимоотношениями ребенка* с окружающим миром.

Мотивы этой группы отражают потребность ребенка в общении с другими людьми, его стремление занять определенное место в

системе доступных ему общественных отношений. Выделение этих двух групп мотивов представляло собой, по существу, первую классификацию мотивов УД.

П. М. Якобсон выделил три разных типа мотивации учения. Во-первых, это «отрицательная» мотивация, под которой, как пишет автор, «мы подразумеваем побуждение школьника, вызванное осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться». Подчеркивается, что «мотивация учения, находящаяся вне самой учебной деятельности, связанная с неприятными переживаниями, вызванная побуждениями выбрать из ряда неприятностей «наименьшее зло», не может привести к успешным результатам, поскольку учение требует усилий, желаний и т.д.». Во-вторых, это мотивация, которая также связана с мотивами, заложенными вне самой деятельности, но имеющими *положительный* характер. Автор выделяет две формы такой мотивации. Первая – это мотивация учения, связанная с гражданскими и моральными мотивами ученика. Вторая – это мотивация, которая определяется *узко-личностными* мотивами. Автор считает, что первая форма мотивации делает учение не просто нужным, но в определенном смысле «привлекательным», подчеркивая при этом, что максимальный эффект возможен, если данная форма мотивации будет подкреплена еще и другими мотивирующими факторами, так как «обладает привлекательностью не деятельность как таковая, а лишь то, что связано с ней».

Относительно мотивации узко-личностного характера П.М. Якобсон считает, что она не обладает такой побудительной силой, как широкая социальная мотивация.

И, наконец, в-третьих, им выделяется мотивация, заложенная в самом процессе учебной деятельности. Сам процесс учебы вызывает желание учиться, приобретать знания.

Классификация мотивов Л. И. Божович была дополнена М. В. Матюхиной и включает следующие группы и подгруппы мотивов.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом:

– мотивы, связанные с содержанием учения (стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений), – *мотивация содержанием*;

– мотивы, связанные с самим процессом учения (стремление проявлять интеллектуальную активность, думать, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе познания), – *мотивация процессом*.

II. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, его результатом, лежащим вне учебной деятельности:

а) *широкие социальные мотивы*:

– мотивы долга и ответственности перед классом, учителем, обществом;

– мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего) и самосовершенствования;

б) *узко-личные*:

– стремление получить одобрение со стороны учителей, одноклассников, родителей – мотивация благополучия;

– желание быть лучшим – престижная мотивация;

в) *отрицательные мотивы*:

– стремление избежать неприятностей, которые могут возникнуть, если школьник не будет хорошо учиться, – мотивация избегания неприятностей.

А. К. Марковой были выделены две большие группы учебных мотивов – познавательные (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения) и социальные (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми).

Познавательные мотивы включают:

1. *Широкие познавательные мотивы*, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Проявление этих мотивов в учебном процессе: реальное успешное выполнение учебных заданий; положительная реакция на повышение учителем трудности задания; обращение к учителю за дополнительными сведениями, готовность к их принятию; положительное отношение к необязательным заданиям; обращение к учебным заданиям в свободной необязательной обстановке, например, на перемене. 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. Их проявления на уроке: самостоятельное обращение школьника к поиску способов

работы, решения, к их проявлению; возврат к анализу способа решения задачи после получения правильного результата; характер вопросов к учителю и вопросы, относящиеся к поиску способов и теоретическому содержанию курса; интерес при переходе к новому действию, к введению нового понятия; интерес к анализу собственных ошибок; самоконтроль в ходе работы как условие внимания и сосредоточенности.

3. *Мотивы самообразования*, состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. Их проявления на уроке: обращение к учителю и другим взрослым с вопросами о способах рациональной организации учебного труда и приемах самообразования, участие в обсуждении этих способов; все реальные действия школьников по осуществлению самообразования (чтение дополнительной литературы, посещение кружков, составление плана самообразования и т.д.).

Социальные мотивы включают:

1. *Широкие социальные мотивы*, состоящие в стремлении получать знания на основе осознания социальной необходимости, долженствования, ответственности, чтобы быть полезным обществу, семье, подготовиться к взрослой жизни. Проявление этих мотивов в учебном процессе: поступки, свидетельствующие о понимании школьником общей значимости учения, о готовности поступиться личными интересами ради общественных.

2. *Узкие социальные*, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношении с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Проявление: стремление к взаимодействию и контактам со сверстниками, обращение к товарищу в ходе учения; намерение выяснить отношение товарища к своей работе; инициатива и бескорыстие при помощи товарищу; количество и характер попыток передать товарищу новые знания и способы работы; отклик на просьбу товарища о помощи; принятие и внесение предложений об участии в коллективной работе; реальное включение в нее, готовность принять участие во взаимоконтроле, взаиморецензировании.

Разновидностью таких мотивов считается мотивация благополучия, проявляющаяся в стремлении получать только одобрение со стороны учителей, родителей и товарищей.

3. Социальные мотивы, называемые *мотивами социального сотрудничества*, состоящие в желании общаться и взаимодействовать с другими людьми, стремлении осознать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, совершенствовать их. Проявление: стремление осознать способы коллективной работы и усовершенствовать их, интерес к обсуждению разных способов фронтальной и групповой работы в классе; стремление к поиску наиболее оптимальных их вариантов, интерес к переключению индивидуальной работы на коллективную и обратно.

Существует целый ряд классификаций мотивов учебной деятельности, описанных зарубежными учеными. Так, В. Хеннинг охарактеризовал семь групп мотивов УД: гражданский, исследовательский, бытовой, престижный, эмоционально-развлекательный, мотивационной идентификации с родителями, мотив сознательной идентификации с учителями.

Б. Вернер в качестве основных компонентов учебной мотивации выделил такие мотивы:

- гражданский (учение как подготовка к будущей жизни в обществе);
- познавательный мотив (приобретение знаний и навыков);
- мотив социальной идентификации с родителями (соответствие ожиданиям родителей в области учебы и поведения);
- мотив социальной идентификации с учителем (соответствует требованиям учителя хорошей учебы и высоких достижений ученика);
- мотив переживания (связан с привлекательностью учебного материала, его разнообразием и занимательностью);
- мотив значения (приобретение и/или поддержание высокого социального престижа среди сверстников);
- внутренняя мотивация учения, преобладающая над другими мотивами, обеспечивает успешную учебную деятельность.

Всё школьное обучение охватывает период жизни, на котором мотивационная сфера претерпевает существенные изменения. Наиболее значимые из них происходят на границе дошкольного и младшего школьного возраста.

В дошкольном детстве разнообразные интересы приобретают относительную устойчивость, и начинает складываться индивидуальная

мотивационная сфера ребенка. Появляются такие новые мотивы, как соревновательные, познавательные, достижения успеха и т.д.

В *младшем школьном* возрасте идет дальнейшее обогащение мотивационной сферы, возникают новые интересы, желания. На первый план выходят учебные и познавательные мотивы, что закономерно связано с освоением новой ведущей деятельности, характеризующей этот возрастной период, – учебной. Подчеркнем, что мотивационная сфера не просто усложняется – она переструктурируется, формируется иерархия мотивов, отчетливо представлены в ней доминирующие мотивы.

Л. И. Божович отмечает, что у младших школьников преобладают «непосредственно-действующие мотивы»; определяются также мотивы «знаемые». Реально-действующие мотивы полноценно еще не сформированы. Процессу перехода от мотивов «только знаемых» к мотивам «реально-действующим» способствует развитие у детей младшего школьного возраста смысловой ориентировочной основы поступка: прежде чем действовать, ребенок начинает размышлять.

Совершенно особое место занимают в этом возрасте мотивы учения. Были выделены положительные и отрицательные стороны мотивации учения младших школьников. В качестве благоприятных черт мотивации отмечаются общее положительное отношение ребенка к школе, широта интересов, любознательность. Детей этого возраста интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят даже в программу средней школы. Любознательность является формой проявления умственной активности ребенка.

Вместе с тем имеются и отрицательные характеристики мотивации младших школьников. Прежде всего это касается особенностей интересов детей данного возраста. Интересы являются неустойчивыми, малоосознанными, недостаточно действенными и слабообобщенными.

М. В. Матюхина выявила, что у младших школьников отрицательная мотивация (избегание неприятностей) не занимает ведущего места. Для первоклассников характерны мотивы самоопределения и самосовершенствования (широкие социальные), мотивы благополучия (получать хорошие оценки) и мотивы, связанные с процессом учения.

А. К. Маркова дает подробную характеристику мотивации учения в младшем, среднем и старшем школьном возрасте. При этом она исходит из того, что «...не возраст сам по себе, а тип учения (виды деятельности

ребенка и характер взаимодействия в ней с другим человеком) в этом возрасте определяет мотивацию». Ею были выделены пять типов, ступеней включенности ученика в учебную деятельность.

Это – отрицательное отношение к учению; безразличное (нейтральное) отношение к учению; положительное аморфное отношение к учению (предотношение); положительное отношение к учению (познавательное, осознанное) и положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение к учению.

При отрицательном отношении к учению отсутствует умение ставить учебные цели и преодолевать трудности. Познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату. Учебная деятельность не сформирована.

Безразличное (нейтральное) отношение к учению характеризуется наличием неустойчивых переживаний новизны и интереса. Доминирующими являются широкие социальные мотивы долга. Учебная деятельность представляет собой простые учебные действия на основе образца и инструкции. Возможны простые виды самоконтроля.

В случае положительного аморфного отношения к учению имеет место сочетание широких познавательных мотивов и широких социальных мотивов. Ученики восприимчивы к новым знаниям. Хорошо выполняют учебные действия по образцу, инструкции и осуществляют самоконтроль.

Положительное отношение к учению (познавательное, осознанное) предполагает, что ученики уже ставят свои цели учебной деятельности; они осуществляют учебную деятельность по собственной инициативе; различают способы и результаты учебной деятельности; у них хорошо развит самоконтроль и самооценка учебной деятельности.

И, наконец, для учеников с положительным (личностным, ответственным, действенным) отношением к учению характерно соподчинение мотивов, их иерархия. Мотивы сбалансированы, гармонизируют друг с другом. Они умеют ставить перспективные нестандартные цели деятельности, преодолевать препятствия при их достижении.

Исследования динамики мотивов от первого к третьему классу показали следующее. Интерес к внешней стороне пребывания в школе сменяется интересом к первым результатам труда, затем – процессу учения, и, наконец, к способам добывания знаний.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения к пониманию смысла учения. Перестройка мотивационной сферы в младшем школьном возрасте выражается еще и в том, что общая социальная и познавательная направленность дошкольника конкретизируется в позиции школьника – в стремлении посещать школу, а затем эта потребность удовлетворяется и заменяется новым типом отношений – учебно-познавательным мотивом и более зрелыми формами социальных мотивов.

Согласно ряду исследований, у детей младшего школьного возраста преобладают социальные и познавательные мотивы учения, причем последние развиваются наиболее интенсивно (А. К. Маркова, М. В. Матюхина).

Вместе с тем, О. Л. Девидзе установлено, что у учеников начальных классов могут доминировать потребности в престиже. Мотивы, связанные с ними, в большей степени способствуют учебной активности, чем познавательные интересы и задачи.

Д. Б. Эльконин видел одну из важнейших задач обучения в начальных классах в формировании таких мотивов, «которые придавали бы учебной деятельности ей один присущий смысл для данного ребенка». Необходимо подчеркнуть, что мотивация УД современных школьников, обучающихся в новых социально-экономических условиях, обуславливается в первую очередь особенностями социальной среды. Одной из основных тенденций при этом является снижение широкого учебно-познавательного интереса к УД. Обнаруживается наличие сильно выраженного мотива благополучия. Социальная мотивация в большей мере характерна для мальчиков; у девочек в относительно большей степени выражены мотивы учебно-познавательного характера. Происходит значительное снижение внутренней мотивации и усиление внешней мотивации. Под внешней понимается та мотивация и те мотивы, которые локализованы вне содержания и условий самой деятельности (например, «учусь, чтобы получать пятерки»). Источники внутренней мотивации находятся в пределах содержания и условий самой деятельности (например, «учусь, потому что интересно»).

В целом вопрос о мотивации УД – это вопрос, для чего учится человек, в чем состоит для него смысл учения. Как установлено в педагогической психологии, общий подход в решении проблемы мотивации УД находится в области превращения учения в

личностно-значимый процесс для ученика, то есть учебная деятельность должна стать источником удовлетворения его потребностей.

### Сущность развивающего обучения

Проблема развивающего обучения имеет достаточно длинную историю. Первые шаги в ее постановке прослеживаются еще в трудах Я. А. Коменского (XVII в.); И. Г. Песталоцци, который ввел сам термин «развивающее обучение» (XVIII-XIX вв.); А. Дистервега, считавшего главной целью обучения развитие умственных сил и способностей учеников; К. Д. Ушинского, для которого овладение знаниями и умственное развитие представляли две стороны единой задачи обучения (вторая половина XIX в.). В начале XX в. возникло несколько точек зрения на проблему соотношения обучения и развития. Ж. Пиаже утверждал, что развитие не зависит от обучения и совершается по своим законам, а обучение должно подстраиваться под уровень развития. В. Штерн и К. Бюлер отождествляли обучение и развитие. По Э. Торндайку, успешность развития определяется генами. К. Коффка полагал, что развитие обусловлено двумя процессами – биологическим созреванием и обучением. В научном решении рассматриваемой проблемы исключительно важная роль принадлежит российским ученым – П. П. Блонскому, Л. С. Выготскому, С. Л. Рубинштейну и др. Они развили положение о преобладающем влиянии социальных факторов на психическое развитие, о ведущей роли обучения в развитии. Согласно точке зрения Л. С. Выготского, имеются *два уровня развития*: 1-й уровень – «зона актуального развития» (достигнутый учеником уровень развития), 2-й уровень – «зона ближайшего развития» (возможности завтрашнего дня). Развитие успешно, если обучение опережает достигнутый уровень и «забегает» в зону ближайшего развития.

Если исходить из общего понимания развития как возникновения нового, то можно заключить, что любое обучение являлось и является развивающим. Это можно сказать и относительно традиционных систем обучения, делающих акцент на формировании прочных знаний, умений и навыков (ЗУНов). Ведь новые ЗУНы также означают развитие, в частности обогащение опыта личности. Кроме того, приобретение ЗУНов способствует интеллектуальному и эмоционально-волевому развитию личности. Это было доказано в ряде недавних диссертационных исследований.



Однако ситуация в науке и практике сложилась так, что понятие развивающего обучения закрепилось не за всеми системами обучения, а только за некоторыми, в частности в нашей стране прежде всего за системами обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и некоторыми другими. Это произошло не случайно, а вследствие того, что к современным развивающим системам обучения предъявляются особые, притом высокие требования к их развивающей функции. Главными являются два требования (признака): 1) наличие осознанной развивающей цели обучения, направленной на развитие личности ученика; 2) интенсивность развития качеств личности, т.е. направленность на развитие более быстрое, полное и эффективное.

*Развивающим обучением* называется такой тип обучения, который не только обеспечивает полноценное усвоение учащимися знаний, умений и навыков, но и, главное, оказывает прямое влияние на интенсивность развития личности школьника. Развивающее обучение способствует всестороннему развитию личности – умственному, эмоционально-волевому, нравственному, духовному и физическому.

Развивающие задачи обучения требуют использования развивающих технологий, специального отбора средств, форм и методов обучения. Центральным звеном развивающего обучения является умственное развитие, поскольку именно оно ведет за собой развитие других сторон личности. Интенсификации умственного развития содействует применение проблемных методов обучения, повышение познавательной активности учащихся, формирование у них умственных действий (приемов умственной деятельности); развитие самостоятельности, инициативности, творческого отношения к учению. Повышению познавательной активности и, следовательно, интенсификации развития способствует и целенаправленное формирование потребностно-мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Важно уже на начальных этапах обучения вооружать школьников не только отдельными, но и обобщенными способами действий, что позволяет применять их для решения типовых задач в рамках разных предметов. Больше внимания уделяется теоретическим знаниям, использованию дедуктивного пути познания (от общего к частному).

Современный поиск новых путей оптимизации обучения, и прежде всего совершенствования развивающего обучения за рубежом и в нашей стране направлен на создание систем

продуктивного обучения, то есть на творческое развитие учащихся, что соответствует инновационному, постоянно обновляющемуся обществу и его цели наиболее полного раскрытия и реализации творческих способностей людей.

### **Дифференциация и индивидуализация обучения**

Согласно философскому учению, любой предмет обладает общими (родовыми), особенными (видовыми) и индивидуальными свойствами. Применительно к человеку это означает, что у него имеются общечеловеческие, групповые, или типологические, и индивидуальные, неповторимые свойства.

О дифференциальных и индивидуальных различиях людей говорится прежде всего в дифференциальной психологии, а также в ряде других психологических дисциплин. *Дифференциальные различия* – это свойства, обусловленные принадлежностью человека к разным природным и социальным типам (типологические свойства) и биологическим или социальным группам (групповые свойства). К наиболее существенным различиям, детерминированным наследственно-биологическими факторами, относят разделение людей по полу, расовой принадлежности, типу темперамента, экстра- и интроверсии; по возрастным биологическим различиям (дети, подростки, взрослые); по биологическим потребностям и др. Различия, обусловленные социальными факторами, – это особенности людей разных социальных типов, выделяемых по социальному происхождению и положению (интеллигент, рабочий, крестьянин и др.); по социальным ролям и функциям, образованию, профессии (политики, бизнесмены, учителя, врачи и т.д.); по ценностным ориентациям, интеллектуальным и эмоционально-волевым свойствам; по социально обусловленным возрастным особенностям и т.п. Дифференциальные различия, разделяя людей на группы, в то же время объединяют их внутри своей группы на основе общегрупповых свойств.

*Индивидуальные свойства* единичны, неповторимы; отличают одного человека от всех других людей. Они проявляются в том, что у отдельного человека могут быть такие свойства, которые отсутствуют у других людей, или они выражаются в разном индивидуальном уровне (индивидуальной мере) и разной структуре одних и тех же свойств. Подобно дифференциальным свойствам, индивидуальные особенности могут быть биологически и социально обусловленными или могут иметь единую биосоциальную

детерминацию. Это индивидуальные различия во внешности, здоровье, характере, способностях, мотивах, направленности личности; индивидуальные особенности ума, чувств, воли.

На основе ученья о дифференциальных и индивидуальных свойствах возникли теория и практика дифференциального и индивидуального подхода к человеку, в том числе дифференциации и индивидуализации обучения.

*Сущность дифференциального и индивидуального подхода в обучении* состоит в следующем:

1. Необходимо изучить и знать дифференциальные и индивидуальные особенности обучаемых.

2. Учитывать эти особенности при отборе содержания, методов и средств обучения.

3. Поскольку обучение представляет собой совместную деятельность учителя и учащихся, учителю нужно знать и учитывать не только дифференциально-индивидуальные свойства учеников, но собственные типологические и индивидуальные особенности и связанные с ними педагогические возможности (разные учителя подходят к одному и тому же ученику по-разному).

Для выявления дифференциальных и индивидуальных свойств учащихся применяют широкий спектр психолого-педагогических методов: наблюдение, беседу и другие опросные методы, тестирование, изучение документов, анализ процесса и продуктов деятельности, метод сбора и обобщения независимых характеристик, создание экспериментальных ситуаций и др. Особое внимание следует обращать на те качества, которые являются деятельностно важными в ученье, то есть на потребности, жизненные ценности ученика, мотивы, учебные способности, достигнутый уровень развития, готовность к обучению в соответствующем классе, дифференциальные и индивидуальные трудности в учебе, отношения с учителями и ровесниками, темп развития и другое.

*Как конкретно учитывать дифференциальные и индивидуальные свойства учеников в обучении?* Основными являются такие пути:

1. Подбирать дифференцированные для разных групп учащихся и индивидуальные задания с учетом уровня трудности заданий и возможностей их использования для дальнейшего развития учеников (в «зоне ближайшего развития»).

2. Дифференцировать и индивидуализировать содержание заданий с учетом учебных интересов школьников.

3. Предлагать разные по объему учебные задания, учитывая способности школьников и темп их учебной деятельности.

4. Формировать у учащихся индивидуальный и соответствующий им типологический (дифференцированный) стиль учебной деятельности, притом оптимальный, дающий успех с наименьшей затратой времени и сил.

5. Формировать у школьников индивидуализированный и дифференцированный вариант полной структуры (системы) их учебной деятельности, включая мотивацию, целеполагание, планирование, программирование, прогнозирование, принятие решений, самоорганизацию, самоанализ, рефлекссию, самоконтроль, самооценку на адекватном уровне.

6. Учителям знать свои профессионально важные качества, возможности их эффективного использования и развития для достижения оптимальных результатов в обучении, для формирования гибкого индивидуального и дифференциального стиля своей педагогической деятельности, соотношенного с особенностями учащихся.

Сказанное означает, что учителю для успешной реализации дифференциального и индивидуального подхода необходимо постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство; осваивать современный опыт дифференциации и индивидуализации обучения, творчески применяя новые педагогические технологии.

### **Развитие логического мышления младших школьников**

*Логическое мышление* является одним из главнейших видов интеллектуальной деятельности человека. Это такое мышление, которое опирается на учение о законах и формах правильного, т.е. адекватного, отражения действительности. Данное учение излагается в формальной и диалектической логике, философской теории познания. Овладеть логическим мышлением – значит научиться мыслить с помощью понятий, суждений и умозаключений (формы мышления), используя мыслительные операции (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизацию) и руководствуясь законами логики и диалектики (законами тождества, непротиворечия, исключенного третьего и законами развития, единства и борьбы противоречий, отрицания отрицания – смены старого новым).

Освоение логического мышления является трудной задачей, решаемой человеком в течение длительного времени в процессе

возрастного и социального развития, обучения наукам и познания практики.

*Младший школьный возраст – важный начальный этап овладения логическим мышлением*, которое в этот период не может достичь высокого уровня, но все-таки делает существенные успехи благодаря систематическому школьному обучению. Умственные возможности младших школьников таковы, что дети уже способны осваивать абстрактный, теоретический материал, особенно при условии использования современных образовательных технологий и развивающих систем обучения, на уроках таких логических дисциплин, как математика, русский язык и др. Младшие школьники учатся устанавливать связи (отношения) между объектами; используют символы и знаки; моделируют; усваивают понятия; выделяют абстрактные признаки; обобщают и конкретизируют; знакомятся с классификациями. Все это означает овладение элементами логического мышления.

Важную роль играет *освоение школьниками мыслительных операций*. В этом процессе наглядно проявляются возрастные особенности учащихся, положительные и слабые стороны их развития.

*Анализ* развивается от практически действенного к чувственному и затем к умственному, а также от частного (неполного) к комплексному (полному) и системному (с установлением связей между частями целого).

*Синтез* развивается на основе анализа с переходом от простого и суммирующего к более сложному и системному.

Анализ для младших школьников легче, чем синтез, но овладение анализом облегчает и синтез, делая его более качественным.

*Сравнение*, хотя и относится к числу первичных логических операций, младшими школьниками осваивается с разным успехом. Одни дети находят последовательно сходные и различительные признаки сравниваемых предметов. Другие могут не замечать отдельных сходств и различий, обращают внимание на внешнее и не видят существенного. Бывает, что осознанное сравнение подменяется простым рядоположением, перечислением признаков.

*Абстракция* как мысленное отделение (отвлечение) общих свойств от конкретных предметов трудна для младших школьников. Дети смешивают существенные и второстепенные свойства; легче абстрагируют свойства предметов, чем связи и отношения между предметами, способны отвлечь один элемент от остальных (изолирующая

абстракция), но затрудняются в расчленении существенных и несущественных свойств (расчленяющая абстракция).

Особенности *обобщения* в младшем школьном возрасте характеризуются тем, что дети проводят эту операцию на основе выделения наиболее заметных внешних признаков как якобы существенных; вместо обобщения они объединяют предметы не по их общим объективным признакам, а по субъективным оценкам. Обобщение развивается у младших школьников от практически-действенного к образному и понятийному, научному; от эмпирического обобщения к теоретическому. Развитие обобщения также идет по пути от более широкого (недифференцированного) к более дифференцированному и точному.

*Конкретизация*, или приложение общего к конкретному, у младших школьников может быть неполной, в том числе из-за неполного знания общих свойств. Частичное обобщение ведет к частичной конкретизации. Общее иллюстрируется конкретным наглядным фактом, образом без понимания сути.

Чтобы успешно развивать логическое мышление младших школьников, необходимо учить их сознательному применению законов, правил, форм и операций мыслительной деятельности, поднимаясь все выше от уровня конкретно-действенного и образного мышления к уровню абстрактно-теоретического мышления. Научкой и практикой убедительно доказано, что современные младшие школьники обладают значительными резервами возрастного, и в частности умственного, развития. Умственные способности младших школьников шире и богаче, чем считалось ранее, и учителя должны научиться использовать эти способности в полной мере.

### **Общие методы обучения**

Метод обучения (от греческого «путь к чему-либо») – это упорядоченная деятельность педагога и учеников, направленная на достижение поставленной цели обучения. Поскольку обучение – деятельность совместная, то применительно к педагогу уместно говорить о *методах преподавания*. А по отношению к ученику – *методах учения*. Если же речь идет о совместной работе учителя и учеников, то здесь, несомненно, проявляются *методы обучения*.

Наряду с понятием «методы обучения» употребляется понятие *приемы обучения*. Прием – это элемент метода, его составная часть (деталь, фрагмент, особенность, отдельное действие в реализации метода).

Методы и приемы тесно связаны между собой. В конкретных педагогических ситуациях они могут заменять друг друга, совершать взаимопереходы. Так, в одних случаях метод может использоваться как самостоятельный способ обучения, в других – как прием обучения (например, беседа). Кроме того, одни и те же приемы могут быть использованы в разных методах. И, наоборот, один и тот же метод может у разных учителей включать различные приемы. Таким образом, метод обучения состоит из приемов – отдельных разовых действий, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы учителя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

### ***Классификация методов обучения***

Классифицировать – это значит объединять (группировать) элементы по какому-то общему признаку. В зависимости от разных признаков (или оснований) существуют и различные классификации методов обучения. Наиболее обоснованными классификациями методов считаются следующие:

1. Классификация по субъекту деятельности:
  - а) методы работы учителя;
  - б) методы работы учащихся;
  - в) методы их совместной работы.
2. Классификация по дидактическим целям и задачам:
  - а) методы сообщения новых знаний;
  - б) методы закрепления;
  - в) методы самостоятельной работы учащихся;
  - г) методы проверки и контроля усвоения учебного материала.
3. Классификация по характеру познавательной деятельности:
  - а) объяснительно-иллюстративные;
  - б) репродуктивные;
  - в) частично-поисковые;
  - г) проблемные;
  - д) исследовательские.

Системным подходом отмечается классификация методов, предложенная академиком Ю. К. Бабанским. В ней выделяются 3 большие группы методов:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:
  - а) словесные, наглядные, практические;
  - б) индуктивные, дедуктивные;

- в) репродуктивные и проблемно-поисковые;
- г) самостоятельной работы и работы под руководством учителя.

2. Методы мотивации и стимулирования учения: учебные дискуссии, познавательные и дидактические игры, создание ситуаций успеха и др.

3. Методы контроля и самоконтроля в обучении: устный опрос (фронтальный, индивидуальный), письменный контроль (самостоятельные, контрольные работы), зачеты, экзамены.

Наиболее распространенной считается классификация по источникам получения знаний. Главных источников издавна известно три: практика, наглядность, слово. В ходе культурного прогресса к ним присоединился еще один – книга, а в последующие десятилетия все сильнее заявляет о себе мощный безбумажный источник информации – видео в сочетании с новейшими компьютерными системами.

В соответствии с этим выделяются пять общих методов:

1. Словесные методы (рассказ, объяснение, беседа, лекция и др.)
  2. Наглядные методы (иллюстрация, демонстрация, наблюдение и др.)
  3. Практические (упражнения, опыты, лабораторные работы и др.)
  4. Работа с книгой (чтение, изучение, изложение, составление плана и др.)
  5. Видеометод (просмотр, обучение, упражнение, контроль с использованием видеопособий и применяемых технических средств).
- Перечисленные методы являются общими для обучения любому предмету, но в каждом из них они приобретают свою специфическую форму.

Выбор методов обучения обусловлен признанием того, что ни один метод обучения не является универсальным. Успех достигается на основе оптимального сочетания разных методов с учетом возможностей (сильных и слабых сторон) каждого метода.

Факторы, влияющие на выбор методов обучения:

1. Общие цели обучения, воспитания и развития учащихся.
2. Особенности изучаемого предмета и методики его преподавания.
3. Цели, задачи и содержание материала конкретного урока.
4. Время, отведенное на изучение того или иного материала.
5. Возрастные особенности и уровень подготовленности учащихся.
6. Оснащенность учебного кабинета и образовательного учреждения средствами обучения.

7. Стиль преподавания (уровень теоретической подготовки и методического мастерства, возможности и личностные качества учителя).

### **Характеристика современных учебников и требования к ним**

Учебник – это нормативный документ, который содержит систематизированное изложение основ наук по предмету. Это главный источник знаний по учебному предмету и основное средство обучения для учащихся. Учебник предназначен для организации самостоятельной учебной деятельности учащихся по усвоению учебного материала.

Школьные учебники утверждаются Министерством образования и являются обязательными для применения в школе (в отличие от учебных пособий, которые носят не обязательный, а рекомендательный характер).

Учебники несут в себе 3 основные дидактические функции:

1. *Мотивационную*, которая заключается в побуждении учащихся к изучению данного предмета, формировании интереса и положительного отношения к учению.

2. *Информационную*, которая всеми доступными для учебника средствами преподнесения информации позволяет расширить объем знаний учащихся.

3. *Контрольно-корректирующую* (тренировочную) функцию, которая с помощью тренировочных упражнений помогает в формировании необходимых умений и навыков, а также позволяет проверить, откорректировать и оценить ход и результаты обучения.

Требования к учебнику:

1. Соответствие принятой концепции обучения.
2. Соответствие учебной программе.
3. Соответствие возможностям и уровню подготовки учеников (оптимальный объем, краткость, доступность, научность и адаптированность возрасту учащихся).
4. Предоставление возможности для дифференциации обучения (наличие заданий для фронтальной и индивидуальной работы, для работы в парах и группах, а также заданий для свободного выбора и так называемый обязательный и необязательный материал).

5. Учебник должен быть одновременно стабильным (то есть иметь устойчивую основу) и мобильным (то есть иметь возможность быстро вводить новые знания, не нарушая основной конструкции).

Для этой цели более подходит блочная структура учебника, которая допускает вставки, расширяющие материал.

6. Учебник должен являться источником положительной мотивации (быть интересным для учащихся, хорошо иллюстрированным, эстетически оформленным – четкая структура, цветное и шрифтовое выделение текста, качественная полиграфия).

### *Структура учебника*

Основой учебника является текст, который делится на 3 составляющие:

1. *Основной текст* (базовые термины, их определения; основные понятия, факты, события, процессы, явления; формулировки основных положений, законов, теорий науки).

2. *Дополнительные тексты* (документы, хрестоматийные и справочные материалы, биографические данные, а также задания, вопросы и упражнения).

3. *Пояснительный материал* (введение, примечания, разъяснения, словари, указатели, памятки и т.п.).

Дополнением к учебнику как основной рабочей книге учащегося являются *учебные пособия*. Они призваны расширить и углубить содержание учебника, дополнить его некоторыми материалами. Требования к учебным пособиям такие же, как и к учебнику. Единственное отличие лишь в том, что не требуется строгого соответствия учебной программе, как для учебника.

К учебным пособиям традиционно относят: хрестоматии, справочники, книги для дополнительного чтения, сборники задач и упражнений, атласы, карты, тетради на печатной основе и т.п.

Наряду с традиционными пособиями все шире стали применять «бумажные учебные материалы», которые представлены в виде электронных носителей информации – это видеокассеты, видеодиски, компьютерные учебные материалы и т.п. По поводу их использования в учебном процессе до сих пор существуют спорные мнения – от восторженных утверждений о революции в образовании до констатации их малоэффективности и бесполезности. Действительно, в этом есть и плюсы, и минусы.

Кроме того, в последнее время получают распространение и так называемые альтернативные (или параллельные) учебники и пособия, благодаря чему учителя и ученики имеют возможность выбирать лучшее.

### 3. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

#### 1. Психологическая задача «Домашнее задание»

Учительница в первом классе, предлагая детям домашнее задание освоить содержание конкретного текста в учебнике, не сказала, что нужно хорошо *запомнить* текст, а пояснила, что надо очень внимательно *прочитать*. Какими психологическими особенностями первоклассников обусловлена такая форма домашнего задания?

#### 2. Педагогическая задача «Опасная привычка»

Мать заметила, что ее сын-школьник стал брать деньги без разрешения. Она сказала ему об этом, но сын не признался. Вскоре он попался при совершении кражи денег. Что можно посоветовать матери, чтобы избавить ее сына от опасной привычки?

#### 3. Педагогическая задача «Посоветуйте родителям»

Что может порекомендовать учитель родителям младшего школьника, если он:

- а) обижает более младших детей;
- б) опаздывает на уроки;
- в) порой сквернословит;
- г) приходит в школу с невыполненными домашними заданиями;
- д) разбил в школе цветочный горшок.

#### 4. Ситуация «Критерии и мотивация отметок»

Приведите конкретные примеры выставления ученикам отметок «5», «4», «3», «2» и мотивируйте эти отметки с учетом конкретных критериев.

#### 5. Педагогическая задача «Самоконтроль в ученье»

Покажите на конкретных примерах, как учитель может формировать у младших школьников самоконтроль в учебной деятельности.

#### 6. Ситуация «Как наладить отношения»

Ученица пожаловалась матери, что в их классе дети любят хвастаться заслугами родителей, их успехами в бизнесе, большими доходами, дорогими вещами; смотрят свысока на тех, кто не может этим похвалиться, насмеются над ними, а хорошая учеба не ценится. Произошло расслоение и противостояние учеников, как у взрослых. Какую воспитательную работу нужно провести в классе, чтобы достичь положительных отношений между учениками?

#### 7. Ситуация «Вы поругайте их обязательно ...»

Зина увидела, как ее одноклассники по дороге домой из школы жгли спички. На следующий день девочка рассказала об увиденном учительнице и попросила: «Мария Васильевна, вы поругайте их обязательно! Ведь баловаться с этим нельзя!»

Какие приемы для коррекции поведения детей рекомендуете учителю начальных классов в целях предупреждения такого явления, как ябедничество?

#### 8. Педагогическая задача «Пропала ручка»

Работая с первым классом, учительница заметила, что у ребят пропадает то одна, то другая вещь. Это вызвало тревогу в классе, зазвучали жалобы, стала развиваться атмосфера подозрительности и недоверия. Учительнице необходимо было пресечь пропажи и найти того, кто присваивает чужое. Она поставила перед собой задачу – используя психологические особенности младшего школьного возраста, создать ситуацию, в которой воришка, соблазненный чужим, прямо или косвенно выдал бы себя. Младший школьник обычно наивен, непосредствен, доверяет словам и указаниям педагога, легко внушаем, а также склонен к самовыявлению сущности именно в совместных делах. Предложите свой вариант решения задачи.

#### 9. Ситуация «Мне жалко»

В семье, где растет Таня, трое детей. Мать воспитывает их одна. Девочка аккуратно относится к своим вещам, учебникам, тетрадям... Однажды она увидела, как одноклассник Петя вырывал из тетради чистые листы и делал из них самолетик.

- Ты что делаешь? Зачем рвать тетрадь, ведь она денег стоит?!
  - У меня их много... Мне не жалко... Захочу – отец завтра еще купит...
- Как можно разрешить данную ситуацию?

#### Ситуация «Испорченная картина»

Что за шум?... Говорят сразу:

- Он нарисовал на картине...
- Он испортил ее!..

Да, теперь вижу: мальчик у доски, у картины, которую мы только что рассматривали на уроке. Он смотрит снизу вверх, напряженно молчит. И резко, горячо выдыхает:

- Я... Я не хотел, я нечаянно...
- Мальчик громко заплакал...

Составьте фрагмент беседы с родителями на тему «Бережливы ли ваши дети?» Какие методы, приемы и средства воспитания бережливости детей можно рекомендовать родителям?

#### 10. Педагогическая ситуация «Родители пришли за советом»

Родители пришли к учителю за советом: их десятилетняя дочь очень положительная и послушная девочка, хорошо учится, очень много читает. В последнее время в отношениях девочки с родителями появились проблемы. На справедливые замечания со стороны родителей дочь реагирует слезами и заявляет: «Вы меня не любите! Вот уйду из дома, и вы меня никогда больше не увидите!» Родители пугаются этих слов и идут на уступки, позволяя дочери поступать по-своему. Подобные ситуации стали повторяться все

чаще. Как родителям реагировать на такое поведение девочки? Дайте, пожалуйста, совет родителям.

### **11. Педагогическая задача «Мастерство общения»**

Подобные упражнения способствуют развитию внутренней собранности, решительности, готовности к преодолению неожиданных трудностей и решению непредвиденных педагогических задач. Кроме того, эти упражнения развивают воображение, интуицию, тренируют умение педагогически целесообразно выражать чувства.

Возможны типы упражнений:

- вызвать ученика спокойно;
- вызвать ученика весело, жизнерадостно;
- вызвать ученика равнодушно;
- вызвать ученика доброжелательно;
- вызвать ученика с юмором;
- вызвать ученика с иронией и т.п.;
- войти в класс и поговорить с тремя учениками с разными эмоциональными нагрузками.

### **12. Педагогическая ситуация «Нашел»**

Задача, которую решали ученики третьего класса во время самостоятельной работы, была не очень трудная. Но Сереже она показалась нелегкой. Он никак не мог ее решить. И вдруг он увидел свою ошибку... Прошло немного времени, и учитель, наблюдавший за тем, как работает мальчик, сказал:

– Сережа сегодня сам нашел и исправил ошибку в решении задачи. Если он и дальше так будет заниматься, то научится многому.

Какие приемы создания ситуации успеха у школьника использовал учитель?

### **13. Творческое задание «План работы»**

Составьте примерный план воспитательной работы с младшими школьниками на май. Выберите возраст детей, класс, выделите воспитательную задачу на текущий месяц.

### **14. Творческое задание «КТД» (коллективное творческое дело)**

Составьте фрагмент КТД на выбор (Праздник осени, День именинника, Путешествие в Страну знаний, День Почемучек, Экологический светофор, Путешествие в Страну цветов). Определить цель, задачи, содержание, методы воспитания, воспитательный результат.

### **15. Психологическая задача «Бабочки»**

Учительница дала задачу: «На кусте белых роз сидело две бабочки, а на красных цветах – три бабочки. Сколько было всего бабочек?». Неожиданно для педагога внимание первоклассников с решения задачи соскользнуло на ее содержание. Одна из девочек не удержалась и сказала вслух: «А я летом ловила бабочек ...». Сейчас же откликнулось несколько голосов: «И я... и я...». Учительница установила тишину в классе, но несколько рук усиленно

тянулось вверх. Пришлось спросить, в чем дело. Оказывается, первоклассницы все еще находились под впечатлением возникших у них во время решения задачи летних воспоминаний.

О какой особенности внимания детей идет речь? Как учитель должен организовывать учебную работу, чтобы этот недостаток внимания исчез у учеников?

### **16. Психологическая ситуация «Забыл»**

Ученик систематически готовил заданное в школе, а на уроках часто получал двойки. Он не раз заявлял, что ему трудно запоминать. Добросовестно, но механически заучив дома определение предложения, он так воспроизводил его на уроке: «Первое слово забыл ... на «с» ... как-то ... как-то на «с» называется ... Сочетания слов и отдельные ... предложения ... слова ...» и т.д. Сам мальчик так помнил способ заучивания им этого определения: «Не понимал, но заучивал, читал несколько раз и про себя повторял».

Проанализируйте ситуацию. Какой вид запоминания учебного материала использовал ученик? Является ли он типичным для младших школьников? В чем причина его использования учениками начальной школы? Может ли привычка запоминать именно таким образом стать непосредственной причиной неуспеваемости учеников?

### **17. Психологическая ситуация «Пылкое воображение»**

В повести «Детские годы Багрова-внука» С. Т. Аксаков рассказывает, что в детстве чтение сказок «Тысячи и одной ночи» будило в нем такое сильное воображение, что, пересказывая эти сказки, он, помимо своей воли, придумывал ряд новых событий и дополнительных подробностей, которых не было в прочитанном тексте. Однажды тетка уличила его в том, что он «привирает», рассказывает то, чего не было. После этого, пишет С. Т. Аксаков, «я стал осторожнее и наблюдал за собой, покуда не разгорячился, в горячности же я забывал все, и мое пылкое воображение вступало в безграничные свои права».

Какое свойство воображения, характерное для младшего школьного возраста, описано в воспоминаниях С.Т. Аксакова? Что должен делать учитель, чтобы сделать воображение младших школьников более управляемым процессом?

### **18. Педагогическая задача «Оценки»**

Учитель вызывает к доске ученика. Тот бойко и гладко рассказывает материал прошедшего урока. Педагог слушает и думает: «Мальчик способный, материал схватывает что называется «на лету», но готовиться глубоко не любит. Просмотрел материал, вероятнее всего, на перемене. Однако ответ правилен, логичен. Придаться не к чему. Оценка «пять». К столу идет другой ученик. Его ответ сбивчив, нет четкости в формулировках, речь не вполне уверенная, хотя видно, что с материаломзнакомился добросовестно. Слабый ответ, констатирует учитель. Больше тройки поставить нельзя».

Проанализируйте приведенные ситуации. Можно ли подойти к оценке по-иному? Взвесьте, сколько труда, усилий и времени затратили эти два ученика на подготовку к уроку. Может быть, тогда справедливее будет снизить оценку первому и наиболее высоким баллом оценить ответ второго? Какие функции выполняет оценка в учебном процессе?

#### **19. Педагогическая задача «Не нравится в школе»**

Первоклассница делится с мамой своими бедами: «Мне в садике было лучше, чем сейчас. Я стараюсь, а учительница дает мне все синие кружочки. Моя подружка получает желтые и красные кружочки и надо мной смеется. Разве это хорошая подружка? Мам, не нравится мне в школе...»

Чем можно объяснить потерю интереса к учению у девочки? Какие ошибки допускает педагог?

#### **20. Педагогическая задача «Ошибка родителей»**

Родители 6-летнего мальчика активно готовили его к школе, заставляли читать, писать буквы и цифры. Мальчик не всегда положительно относился к занятиям, сопротивлялся им и капризничал. В этих случаях родители говорили ему, что если он будет плохо учиться, то учительница будет его наказывать, а ребята не будут с ним дружить.

Проанализируйте ситуацию и скажите, какие ошибки допускают родители.

#### **21. Ситуация «Две учительницы»**

В одной из школ драмкружком руководили две учительницы литературы: одна – опытная, другая – молодая, работавшая первый год после института. Когда подошло время просмотра драмкружков, молодая учительница стала сильно волноваться. Тогда опытная учительница неожиданно отказалась ехать на смотр, хотя ее просили и дети, и дирекция, аргументировав свой отказ тем, что она занята (на самом деле она совсем не была занята).

Почему она так поступила? Правильно ли она поступила?

#### **22. Педагогическая задача «Сравнение»**

Так называемое золотое правило педагогики гласит: никогда не сравнивай детей друг с другом, сравнивай ребенка только с самим собой. Почему это так?

#### **23. Ситуация «Невнимательность»**

В первом классе урок чтения первый по расписанию. Дети читают сказку «Как собака друга искала». Ведет урок опытная учительница. В классе вроде бы рабочая обстановка, но вот педагог просит Витю продолжить чтение. А он молчит: отвлекался и потерял строчку, хотя смотрел в книгу. Молчит и Катя, она рассматривала цветную иллюстрацию. Маша крутила ручку – не следила. А Юра что-то рисовал на листочке.

Заметив, что дети отвлекаются, учительница попросила их вспомнить пословицы, поговорки о дружбе.

– А я знаю песню, – поднял руку ученик.

– Ну так спой! – предложила учительница.

Мальчик начал, дети подхватили. Усталость как рукой сняло!

Объясните возможные причины несобранности, невнимательности детей на уроке. Дайте оценку действиям учительницы.

Какие еще, на ваш взгляд, можно использовать приемы, снимающие усталость детей на уроке?

#### **24. Педагогическая задача «Два ученика»**

Два ученика не выполнили домашнее задание. Первый до урока подошел к учителю, сам сказал ему о не выполненной по определенной причине работе и пообещал сегодня же все сделать. Другой скрыл от педагога свой проступок: то, что он не выполнил работу, обнаружилось лишь при проверке задания.

Выскажите свое суждение о возможных действиях учителя по отношению к ученикам, нарушившим учебную дисциплину. Какой принцип дидактики определяет выбор методов воздействия на учащихся?

#### **25. Педагогическая задача «Разногласия в классе»**

Вы решили со своим классом пойти в поход. Возле вашей школы находится два лесных массива, оба приблизительно на одинаковом расстоянии. Около половины детей живет возле одного леса, а другая половина – возле другого. Когда вы объявили детям, что намечается поход, одна половина сразу закричала: «Пойдем в наш лес!», а другая: «Нет, в наш!» Когда же вы резонно возразили, что не можете разорваться на две части и пойти сразу в два места, то одна половина класса заявила другой: «Ну и идите себе в свой лес, а нам и дома хорошо!». Таким образом, если пойти в один лес, обидится одна половина класса, если в другой – другая; все это может привести к возникновению вражды между детьми. А если отменить поход, то обидится весь класс, и, кроме того, это делать неудобно: родители уже взяли за свои деньги в прокате палатки и рюкзаки. Как поступить?

#### **26. Ситуация «У зубного врача»**

Ученики 1 класса были у зубного врача. Костя боялся идти, но показать этого не хотел. Поэтому стал вести себя вызывающе, бегал по коридору, кричал, задевал ребят. На замечания учителя отвечал грубостью. В руках у него была медицинская карта. Учительница сказала: «Дай мне, пожалуйста, карту, иначе ты ее сейчас порвешь». Мальчик ответил: «Я и так ее могу порвать», – «Что ж, рви», – сказала учительница. Костя, глядя ей в лицо, разорвал медицинскую карту.

Проанализируйте ситуацию и предложите возможные ее решения.

#### **27. Ситуация «Проверка учителя»**

Это произошло в начале моей педагогической работы. На одном из уроков вдруг зазвучала музыка. Музыка лилась из-под парты в то время, когда я восторженно объясняла непонятное мне самой и моим ученикам. Что делать? Ребята оживились, заулыбались, стали загадочно переглядываться. Сначала я растерялась, но потом вспомнила, что это один



из приемов проверки «прочности» учителя, которыми мы сами когда-то пользовались. Я остановилась...

Предложите возможные варианты решения этой ситуации.

### **28. Ситуация «Странные ошибки»**

В начальный период обучения дети нередко демонстрируют зеркальное письмо (переворачивают знак), пропускают или добавляют элементы, сливают два знака, путают предметы, сходные в том или ином отношении, например, цифры 6 и 9, буквы Э и З и др. Практика школьной работы подсказывает, что среди ошибок в диктантах и других видах письменных работ большое количество пропусков, замен букв в словах и других буквенных искажений слов.

О какой особенности восприятия учеников 1–2 классов свидетельствуют эти данные? Что необходимо делать учителю, чтобы ученики не допускали таких ошибок?

### **29. Психологическая задача «Мышление первоклассника»**

На уроке в 1 классе учительница предложила ученику определить смысл пословицы «Что посеешь, то и пожнешь». Школьник ответил: «Что посеешь, то и возьмешь. Например, посеешь рожь – рожь и уродится». Учительница сделала вывод, что мышление ученика соответствует его возрасту. Объясните, какие возрастные особенности мышления младших школьников проявились в ответе ученика?

### **30. Психологическая задача «Отношение подростков ко взрослым»**

В 8 классе ученикам предложили ответить на вопрос: «Как вы относитесь к советам старших?». В ответах прозвучали такие фразы: «Нечего нас учить, мы уже большие», «Советы взрослых устарели», «Старшие нас не понимают» и т.п. О каком личностном новообразовании подростков свидетельствуют такие ответы?

### **31. Педагогическая задача «Что не понравилось завучу?»**

На дом было задание выучить наизусть стихотворение. Проверая, как дети справились с заданием, учительница вызвала девять учеников и осталась ими очень довольна. Все девять знали стихотворение назубок. На уроке присутствовала завуч. После урока она сказала: «Ваши ученики хорошо декламировали, но это все, что я могу отметить как положительное на Вашем уроке».

Учительница удивилась: «Что же еще надо? Ведь я успела многих опросить, многим поставила отметки».

Как вы думаете, почему не понравился завучу урок? Как можно было организовать деятельность детей с учетом развивающих и воспитательных задач?

### **32. Педагогическая задача «Самооценка ученика»**

Учитель предлагает ученикам поставить себе оценку, которую, по их мнению, они заслуживают. Затем учитель сам оценивает работу каждого ученика. Сопоставление оценки учителя и оценки ученика позволит судить

об адекватности самооценки школьника. Например, Таня М. поставила себе «5», а учитель – «3»; а Ваня С. поставил себе «4», а учитель – «5».

Каков уровень самооценки указанных учеников, степень адекватности самооценки и их самокритичность? Какую работу по формированию самооценки ученика должен проводить учитель?

### **33 Педагогическая задача «Два подхода»**

На уроке учительница несколько раз делала строгие замечания: «Не списывай у товарища!», «Пиши сам, не надо подглядывать в чужую тетрадь!», «Нашел у кого списывать! Он и сам толком не знает, как правильно писать».

А в другом классе другая учительница только однажды мельком, но внушительно сказала: «Дети, не надо закрываться друг от друга, это некрасиво, никто у вас не списывает».

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

## **4. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ СТУДЕНТАМ ПО ПОДГОТОВКЕ И СДАЧЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА**

Прежде всего нужно руководствоваться общими рекомендациями в подготовке и сдаче экзамена, а именно такими:

- заблаговременно готовиться к экзамену, повторяя программный материал и приводя его в систему;
- мотивировать себя на успешную сдачу экзамена, получение лучших баллов;
- четко спланировать подготовку с учетом объема материала, имеющегося времени и наличия учебной литературы и собственных записей (конспектов лекций и т.п.);
- применять рекомендации по культуре умственного труда: работе с книгой, осмыслению материала, заучиванию, повторению и воспроизведению, режиму дня, поддержанию работоспособности и бодрого эмоционального тонуса;
- на экзамене сохранять самообладание и уверенность в себе;
- не отвлекаться; сосредоточиваться на конкретных вопросах; делать запись ответов, запоминая их, чтобы потом говорить свободно;
- не спешить, говорить в обычном ровном темпе; не теряться из-за ошибок, спокойно исправлять их;
- перед экзаменом провести самопроверку или взаимопроверку, объединившись с другими студентами;

– приходить на консультации и обзорные лекции.

Рекомендации по подготовке и сдаче психолого-педагогического материала:

– относиться к психологии и педагогике как базовым учебным дисциплинам, знание которых позволяет давать осознанные ответы по конкретным специальным предметам;

– целесообразнее сначала повторить психологию, а затем педагогику, поскольку педагогика опирается на психологические механизмы и закономерности;

– учитывать, что в новом варианте билетов вопросы по психологии и педагогике даются в связи с вопросами по русскому языку, литературе и математике; требуется реально установить межпредметные связи;

– готовить ответы по психологии и педагогике нужно с опорой на весь объем знаний и умений, приобретенных за предшествующий период;

– материал настоящего пособия нужно использовать так, чтобы четко выделить то, что необходимо рассказывать, не выходя за рамки вопроса;

– на ответ по психологии или педагогике нужно тратить не более 5 – 7 минут: исходя из этого, в одних случаях можно делать дополнения к тексту пособия, в других – сокращать изложение текста;

– в теоретическом аспекте нужно знать прежде всего определения понятий, классификации; в практическом – психологические механизмы, методы психологического и педагогического воздействия;

– требуется знание известных ученых, педагогических систем (особенно современных);

– важно владеть психологией и педагогикой начального образования в соответствии со специальностью учителя;

– в ответах рекомендуется использовать личный психолого-педагогический опыт выпускника.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология [Текст]. - М., 2000.
2. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. М.В. Гамезо. - М., 2003.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст]. - М., 2003.
4. Карпова Е.В. Возрастная психология [Текст]. - Ярославль, 2005.
5. Мухина В.С. Возрастная психология [Текст]. - М., 2000.
6. Немов Р.С. Психология [Текст]. - Кн. 1, 2. - М., 2001.
7. Педагогика [Текст] / под ред. П.И. Пидкасистого. - М., 1996.
8. Педагогика [Текст] / В.А. Сластенин и др. - М., 1998.
9. Подласый И.П. Педагогика [Текст]. - М., 1996.
10. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст] / под ред. В.Д. Шадрикова. - М., 1990.
11. Психология [Текст] / под ред. Б.А. Сосновского. - М., 2005.
12. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования [Текст] / Г.Б. Барышникова. - Ярославль, 2009.