

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ

ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ УЛЬЯНОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ им. И.Н.УЛЬЯНОВА

ЛУКЬЯНОВА М.И.

КАЛИНИНА Н.В.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ И ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Ульяновск

1998

Лукьянова М.И., Калинина Н.В. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. - 64 с.

В условиях необходимости перехода к лично ориентированному образованию перед учителями и психологами встает проблема организации развивающей работы с учащимися, способствующей успешному освоению ими учебной деятельности, формирование которой является важнейшей задачей образовательного учреждения. Авторы методических рекомендаций предлагают описание возможных путей формирования учебной деятельности школьников.

Методические рекомендации адресованы учителям, школьным психологам, руководителям образовательных учреждений, слушателям курсов повышения квалификации.

Рецензент

ЕСЕНКОВА Т.Ф. - проректор по учебно-методической работе института повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульяновском государственном педагогическом университете им.И.Н.Ульянова., кандидат педагогических наук.

Печатается по решению редакционно-издательского совета института повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н.Ульянова.

ISBN 5-7432-0193-5

© Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н.Ульянова, 1998

ВВЕДЕНИЕ

Выделяя в образовательном процессе две стороны – деятельность учителя и деятельность учащихся – и формально признавая их равноправными, взаимозависимыми и взаимообусловленными, педагоги-теоретики все же большее внимание уделяют деятельности преподавателя. В какой-то мере это объяснимо – традиционная школа, деятельность которой была направлена на усвоение определенных знаний, умений и навыков (всеми и поровну), нуждалась в преподавателе, свободно владеющем арсеналом педагогических средств, необходимых для обеспечения максимально полного усвоения программного материала. Не случайно большинство методических пособий так и называются – “Методика преподавания...” Где же учение? Почему ему не оказывается такое же внимание? Потому что в авторитарной школе в центре процесса обучения стоял учитель, который знает, что и как надо делать, как оценить достигнутый результат и т.д. Ученик же представлялся (и представляется до сих пор) как объект воздействия со стороны учителя, не имеющий равного с ним голоса.

Процессы социальных преобразований не могли обойти нашу школу, хотя бы потому, что определяются новые требования к личности и процессу ее развития в школе. Суть их в том, что прежняя образовательная парадигма, основанная на мнении, что можно определить достаточный для успешной жизнедеятельности запас знаний и передавать его ученику, себя исчерпала. Во-первых, увеличение научных знаний не может обойти и школу, проецируясь на содержание учебных дисциплин. Во-вторых, учителя, сохраняя ориентацию на передачу, а не самостоятельное освоение необходимых ученику знаний, повышают требования к объему усвоенных учеником знаний. В-третьих, попытки учителей, школы предусмотреть различные варианты жизнеопределения учеников и обеспечить их необходимым запасом знаний также ведут к увеличению и усложнению учебного материала. Все это неизбежно приводит к перегрузкам учеников: психологической, информационной, физиологической и др., которые сегодня стали реальностью для большинства учащихся.

Таким образом, резкие и быстрые изменения, происходящие в обществе, делают невозможным сейчас определение исчерпывающего запаса знаний. На первый план выходит другое – приоритетными становятся личностные качества выпускника школы, способствующие его адаптации к изменяющимся условиям жизни, деятельности, отношениям и т.д. Иначе говоря, от

информационной ориентации школе необходимо перейти к личностной ориентации. В этом случае невозможно обойти вниманием ученика – основного субъекта образовательного процесса – и не рассмотреть обстоятельно его основную деятельность в школе – учебную.

Личностную ориентацию образовательного процесса можно понимать как стимулирование, с одной стороны, образовательных запросов личности, а с другой стороны, активности личности в реализации этих запросов. Если осуществляется личностно ориентированный подход в обучении, то по мере освоения учащимся учебного материала (направленность, объем и уровень усвоения которого определяются, по меньшей мере, при активном участии ученика) у него накапливается опыт самостоятельной деятельности на всех ее этапах – от планирования до анализа и коррекции. В связи с этим приоритетной при организации обучения представляется ориентация не на усвоение содержания обучения, которое все равно рано или поздно потребует существенной коррекции, а на освоение способов учебной деятельности, на развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся. Главным результатом обучения должно быть не количество усвоенных и готовых к воспроизведению знаний, а сформированность основных приемов учебной деятельности, готовность ученика к ее самостоятельному выполнению. Это является условием личностной ориентации образовательного процесса: ученик не только знает, что он хочет узнать (что далеко не всегда справедливо для традиционной школы), но и готов, способен это сделать в той или иной мере самостоятельно.

В педагогической литературе обстоятельно описаны методы преподавания знаний, раскрыты их особенности применения в процессе изучения того или иного учебного предмета, показаны их возможности и границы применения. Заметно менее разработаны (за исключением разве что психологических аспектов) способы усвоения знаний и способы действия учащихся. Нередко в литературе можно встретить практически "непедагогизированные" психологические описания приемов усвоения учебного материала учащимися. Признавая их ценность в плане развития эрудиции учителя, нельзя не отметить, что практическое значение их невелико: не учитывается специфика предмета, не раскрываются особенности применения этих приемов в системе "учитель-класс" и т.д. Создается впечатление, что авторы исходят из принципа: при хорошем преподавании усвоение гарантировано вне зависимости от позиции и интересов учеников.

Наименее разработанными в психолого-педагогической и методической литературе являются вопросы формирования учебной деятельности школьников:

крайне мало работ, посвященных раскрытию сущности формирования учебной деятельности, подробному анализу ее компонентов. Сравнительно хорошо разработаны лишь мотивационные аспекты учебной деятельности школьников. Анализируя используемые в настоящее время дидактические технологии, нельзя не заметить, что большинство из них ориентированы на объяснительно-иллюстративные действия преподавателя и воспроизводящие действия учащихся.

Сформированность учебной деятельности с психолого-дидактических позиций есть условие и результат познавательной активности школьников. Развивающий потенциал обучения, в том числе и развития познавательной активности и самостоятельности учащихся, используется далеко не полностью. Как педагогическая проблема, этот резерв обновления образования заявлен достаточно давно, однако по сей день в методическом плане полно и комплексно задача формирования учебной деятельности школьников решается лишь в рамках концепции Давыдова-Эльконина и построенной на ее основе системы обучения. Однако ограниченность распространения данной системы обучения и ориентация ее на развитие детей преимущественно в начальной школе не позволяют говорить об эффективном решении проблемы формирования учебной деятельности школьников в массовой школе на всех ее ступенях.

Конечно, нельзя говорить о том, что при традиционной организации обучения не происходит формирование учебной деятельности школьников: в той или иной мере у учащихся формируется учебная мотивация, осваиваются отдельные приемы мыслительной или практической деятельности и т.д. Можно говорить о высоком уровне ее сформированности в единстве трех компонентов (мотивационном, операциональном, рефлексивно-оценочном) лишь тогда, когда ученик способен самостоятельно и осознанно осуществлять названные компоненты учебной деятельности. Эти компоненты ученику самостоятельно освоить сложно, успешность процесса освоения предполагает целенаправленную работу со стороны учителя, которая требует от него глубокого знания не только особенностей реализации образовательного процесса, не только специфики собственно учебной деятельности школьников, но и механизмов ее формирования в психике ребенка.

Проблема формирования учебной деятельности является не только педагогической, но и психологической, в связи с чем предполагает для своего решения тесное взаимодействие учителя-предметника и школьного психолога. Заинтересованное профессиональное сотрудничество учителя и психолога должно быть направлено на учет особенностей познавательных процессов, выявление оптимальных для конкретного ученика механизмов формирования учебных учений, использование и развитие рефлексивных

способностей учащихся и т.д. Обстоятельного и методически ориентированного описания процесса формирования учебной деятельности в психолого-педагогической литературе не приводится, поэтому задачей сотрудничества учителя с психологом выступает разработка психолого-педагогических программ развития учебной мотивации, познавательной сферы школьников, обще- и предметных умений, контрольно-оценочных действий в рамках конкретных учебных дисциплин. Актуальной является организация развивающей работы с учащимися, способствующая успешному освоению ими учебной деятельности (развитие мыслительных навыков, выработка алгоритма деятельности, формирование навыков планирования и самоконтроля, становление и усиление познавательных мотивов и др.).

Авторы настоящего издания предприняли попытку обстоятельно рассмотреть компоненты учебной деятельности школьников, определить возможные пути ее формирования и предложить конкретные методические приемы, направленные на освоение учащимися каждого компонента учебной деятельности. С одной стороны, данные рекомендации носят практикоориентированный характер и достаточно полно характеризуют психолого-дидактические аспекты каждого компонента учебной деятельности. Они могут быть отождествлены с описанием общих подходов, методов, приемов, которыми необходимо владеть учителю. С другой стороны, эти рекомендации необходимо соотнести со спецификой конкретного учебного предмета, учесть при разработке учебных заданий, то есть предлагаемые методические приемы реализовать на основе содержания конкретной учебной дисциплины.

М.М.Балашов

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Ведущей функцией школы во все времена была и остается функция образовательная. Ребенок приходит в школу, чтобы усвоить определенные знания, овладеть необходимыми умениями и навыками. Однако процесс усвоения в школе отличается от любых других видов получения знаний. Ребенок может усваивать знания и в игре, и при неорганизованном взаимодействии со взрослыми и сверстниками. В этом случае усвоение – косвенный продукт какой-либо деятельности, который не лишен случайности и не может претендовать на системность. Человек живет в мире достижений науки и культуры. Эти предметы не даны как кубики, которыми можно манипулировать. Все они абстрактны, теоретичны и могут быть освоены лишь в системе. Предметы науки и предметы культуры – это особые предметы, с которыми ребенку необходимо научиться действовать. Обучение это происходит в специальном виде деятельности – учебном.

Учебная деятельность – это особый вид активности, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, а также способов их приобретения. Она не дана ребенку в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, учебная деятельность еще не сформирована.

Научить детей учиться – в этом состоит основная задача образовательного учреждения.

Чрезвычайно важным и общественно востребованным умением сегодня является умение учиться самому. Именно в формировании учебной деятельности заключается главная задача прежде всего начальной школы.

Сегодня в начальной школе существуют альтернативные системы обучения. Так, например, система обучения Д.В.Эльконина и В.В.Давыдова направлена в основном на формирование учебной деятельности. Однако в силу своей специфичности она не получила достаточного распространения в нашей области. Ее реализация требует радикального изменения содержания и способов обучения. К этому сегодня готов далеко не каждый учитель. Значит ли это, что мы отказываемся от решения задачи по формированию учебной деятельности школьников? Конечно, нет. И при традиционной системе обучения у педагогов имеются такие возможности. Только их необходи-

мо осуществлять осознанно, целенаправленно, используя научную психологическую основу. На наш взгляд, оптимальное формирование учебной деятельности возможно при сотрудничестве учителя и психолога.

Предлагаем вашему вниманию описание варианта работы по формированию учебной деятельности школьников.

Прежде всего считаем необходимым остановиться на описании **структуры учебной деятельности**, ее психологических и педагогических составляющих.

Д.Б. Эльконин [6] рассматривал учебную деятельность как особую деятельность школьника, сознательно направленную им на осуществление целей обучения, принимаемых учеником в качестве своих личных целей. Это деятельность, предметом которой является сам ученик, деятельность по самоизменению ученика. Самое главное в учебной деятельности – поворот человека на самого себя: стал ли он для самого себя изменяющимся субъектом. Оценка собственных изменений в процессе овладения знаниями – есть собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности. А чем же можно измерить изменение? Сопоставлением желаемого и достигнутого.

Что желает ребенок?

Ответ на этот вопрос характеризует первую составляющую учебной деятельности – **мотивацию учения**. По мнению Д.Б.Эльконина, это может быть только учебно-познавательный мотив, направленный на овладение способами действия в сфере научных понятий.

Формирование учебно-познавательных мотивов, следовательно, является первой задачей педагогов.

Вторым элементом учебной деятельности является **учебная задача** – то, что ученик конкретно должен усвоить. Научить детей выделять учебную задачу – второе направление деятельности педагога.

Третьим компонентом структуры учебной деятельности являются **учебные действия** – это действия, которые ученик должен осуществить для усвоения учебного материала. При формировании учебных действий надо иметь в виду их педагогический и психологический аспект.

Психологический аспект подразумевает овладение ребенком базовыми познавательными действиями: анализом, сравнением, обобщением, классификацией, установлением закономерностей, абстрагированием, перекодированием информации из одной знаковой системы в другую, моделированием и прогнозированием, переносом. Педагогический аспект включает в себя

формирование учебных умений: выполнять требования взрослого, действовать по образцу, а также основных навыков: письма, чтения, счета. Здесь необходима совместная деятельность психолога и педагога.

Следующая составляющая учебной деятельности – **действие контроля** – определение правильности выполнения задания. Здесь необходимо обучить ребенка самопроверке, что и является четвертым направлением работы педагога по формированию учебной деятельности.

И заключительный структурный элемент учебной деятельности – **действие оценки** – определение того, что достиг ученик в результате труда, соответствует ли результат цели. При адекватном построении учебной деятельности оценка рождает новый учебно-познавательный мотив. Следовательно, можно сказать, что именно умение оценивать, оценка является пусковым механизмом учебной деятельности.

По нашему мнению (основанному на трудах известных психологов, таких, как Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Л.Ф.Обухова, Г.С.Абрамова и др.), работа по формированию учебной деятельности школьников начинается с оценивания их действий. Эталоном действий ребенка, как известно, становятся оценки взрослого. Какие они в Вашей работе? Вы ориентируетесь на соответствие образцу, на результат? Может быть, Вы измеряете способности, трудолюбие школьника? А может быть, Ваша оценка просто сводится к отметке? Чтобы научить ребенка оцениванию, мы, взрослые, на первых этапах обучения должны прежде всего исходить из тех критериев, которые доступны и понятны детям: соответствие образцу, старание, самостоятельность, умение обратиться вовремя за помощью к взрослому. Тогда оценка становится содержательной и сам ребенок учится оценивать свое продвижение в усвоении материала. Ребенок только еще учится действовать с позиций своей оценки. Если взрослые не дадут ему настоящих содержательных оценок, он заменит их фетишами и идолами, которые закрывают сущность достижений и неудач.

Осуществляя оценку, взрослые должны помнить о двух самых опасных "врагах" школьника: сравнение ребенка с другими детьми и ориентация на ошибку.

В результате частой демонстрации этих "врагов" ребенку возникают сложные явления, тормозящие и ограничивающие развитие личности: неуверенность в себе, страх, сокращенная жизненная перспектива, мотивация "избегания неудач" и даже "школьные" неврозы. Профилактика негативных типов личностной ориентации подразумевает сравнение ребенка только самого с собой на разных этапах его развития или сравнение результата

труда с образцом с обязательным выделением, подчеркиванием успехов; рассмотрение ошибки с точки зрения ее познавательного значения и переходящего характера. Школьнику любого возраста гораздо важнее видеть, что и почему (за счет чего) у него получается, чем убеждаться в том, что не получилось.

Развернутая содержательная оценка с подчеркиванием достижений помогает сориентироваться на результат своего труда, наметить дальнейшие планы, почувствовать уверенность в своих возможностях, понять, что именно нужно еще освоить, а значит - пробудить к жизни учебно-познавательную мотивацию. Это утверждение особенно актуально для школьников среднего и старшего возраста. Формирование мотивации зависит от содержания урока. Р.В.Овчарова [4] предлагает следующий вариант формирования мотивации. На каждом уроке учителю необходимо организовать полный мотивационный цикл. Этот цикл имеет ряд этапов:

I этап - возникновение мотивации.

Необходимо зафиксировать мотивы предыдущих достижений - "Мы (ты) хорошо поработали над проблемой"; подчеркнуть возможности справиться с трудностями - "Кое-что нам необходимо доработать, для этого нужно..."

II этап - подкрепление и усиление возникшей мотивации.

Здесь используется занимательный материал, чередование различных видов деятельности, преодоление трудностей с помощью учителя, организация поиска самих учащихся и т.п.

III этап - мотивация завершения.

Важно, чтобы каждый ученик вышел из деятельности с положительным личным опытом, чтобы в конце урока возникла положительная установка на учение. Для этого важно усилить оценочную деятельность самих учащихся, сочетая ее с развернутой содержательной оценкой учителя.

Мотивационный компонент учебной деятельности тесно связан не только с оценочным, но и с компонентом учебных действий. Для школьника важна не просто положительная оценка, а оценка адекватная, реалистическая. Следовательно, учителю необходимо создавать прочную базу для реальных достижений учеников, то есть формировать учебные действия. Психологической основой успешного овладения учебными навыками школьника является сформированность произвольности познавательных процессов, мыслительных операций, действий кодирования, переноса и прогноза.

Сформированность указанных компонентов во многом зависит от слаженности работы психолога и учителя.

Предлагаем некоторые **упражнения для формирования** описанных компонентов у младших школьников, которые могут быть использованы психологом и учителем как на специальных занятиях по формированию учебных действий, так и на уроках.

УПРАЖНЕНИЕ 1. ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ “ПРИНЯТИЕ ИНСТРУКЦИИ”.

Детям предлагается сложная инструкция, содержащая 4–7 команд. Каждую команду ребенок обозначает значком. Затем, ориентируясь на значки, ребенок выполняет задание самостоятельно. При затруднении значок еще раз проговаривается взрослыми, а часть инструкции повторяется вслух. НАПРИМЕР: Прочитай текст 2 раза про себя и один раз вслух. Выдели три главные части в тексте. В каждой части найди главные слова. ШИФР: 2 р↓, 1 р↑, □ □ □, □ □ □

УПРАЖНЕНИЕ 2. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПЛАНИРОВАТЬ.

Играем в парах: 1 – робот; 2 – человек. “Человек” дает задание “роботу” и расписывает план его выполнения по шагам. “Робот” выполняет по одному шагу после команды “человека”. НАПРИМЕР: Метем пол: наклон вперед, руки вниз, захват тряпки, обе руки вправо, обе руки вниз, захват тряпки, тряпку опустить, руки вверх, правую руку вниз, захват тряпки, левую руку вниз...

УПРАЖНЕНИЕ 3. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ВЫДЕЛИТЬ УЧЕБНУЮ ЗАДАЧУ.

Ребенок самостоятельно изобретает задание для ведущего или других детей.

УПРАЖНЕНИЕ 4. ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕГО ПЛАНА ДЕЙСТВИЯ.

Играем в парах. 1 – художник; 2 – карандаш. “Художник” дает команду “карандашу”, куда вести линию, не глядя в рисунок. “Карандаш” беспрестанно выполняет команду. “Художник” рисует не сам, а при помощи “карандаша”, подавая ему команды. Задача “Художника” нарисовать квадрат, дом, дерево.

УПРАЖНЕНИЕ 5. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ СОБЛЮДАТЬ ПРАВИЛА

Играем в группе. По команде ведущего участники выполняют движения. Одно движение является “запретным”. Его выполнять нельзя. Ведущий в

свободном порядке среди прочих движений просит выполнить “запретное”.

Приведем примеры УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ:

УПРАЖНЕНИЕ 1. ДВОРЕЦ ВНИМАНИЯ.

Двое ребят на бумаге в клетку вычерчивают по квадрату в 64 клетки каждый. Вдоль контура квадрата по горизонтальной и вертикальной сторонам каждая клетка нумеруется цифрами от 1 до 8. Внутри контура 1-й играющий отмечает Дворец Внимания (обводит 1 клетку) и проводит ломаную линию – “путь” во Дворец. Линия может идти по всем направлениям. 1-й играющий показывает “путь” второму и прячет свой листок. 2-ой – показывает клетки, по которым проходит “путь”, как он его запомнил. Если ошибается, то 1-й играющий фиксирует ошибку.

УПРАЖНЕНИЕ 2. РАЗВЕДЧИКИ.

Договорившись о системе знаков, “разведчики” зашифровывают информацию. Система знаков может быть любой: рисунки, цифры, знаки препинания.

НАПРИМЕР: 1 2 3 4
 А Б Р И 21324 – БАРБИ

УПРАЖНЕНИЕ 3. СОЕДИНИ ЧАСТИ - УЗНАЕШЬ ЦЕЛОЕ.

Надо наклеить на картон картинку и разрезать ее на 10-15 неравных частей разной формы. Играющий, рассматривая отдельные части разрезной картинке, должен догадаться, что изображено на картинке. Затем он собирает части в единое целое.

Для формирования произвольности познавательных процессов могут быть использованы также упражнения: “Закончи предложение”, “Четвертый лишний” и др.

Ниже даны УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ОБУЧЕНИЕ КОДИРОВАНИЮ

1. Ведущий читает рассказ (басню, стихотворение). Ребенок должен изобразить содержание на одной картинке, двух, трех и т.д. По картинкам последовательно передается содержание услышанного рассказа.

2. Дается предложение. Ребенку необходимо построить его схему. По схеме составить другое предложение (аналогичное).

3. Дается задача. Ребенку необходимо построить таблицу данных задачи. Затем по таблице составляется другая задача. Можно использовать чертежи,

схемы.

УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ ПЕРЕНОСА

1. После изучения особенностей решения задач, где прослеживается зависимость цены, количества и стоимости предметов, предложить решить задачу на зависимость скорости, времени, расстояния. Например, ручка стоит 3 рубля. Сколько стоят 6 таких ручек? Туристы идут со скоростью 5 км/ч. Какое расстояние они пройдут за 3 часа?

2. Измени предложения по образцу. На лугу паслись лошади. - Ну лугу паслась лошадь. На дорогу вышли лоси . - ...

УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

1. Ребенку предлагается задача (пример, уравнение) и вопросы, на которые нужно ответить:

- как ты думаешь, ты сможешь решить эту задачу?
- почему?
- каких знаний тебе не хватает для решения?
- чему надо научиться, чтобы решить задачу?

2. Ребенку предлагается неоконченный рассказ. Его надо закончить и объяснить, почему окончание такое. Например: Наступила осень. Солнце теперь ленится подниматься над горизонтом.. По утрам все чаще...

Аналогичные упражнения могут быть подобраны и использованы для школьников других возрастов упражнения являются лишь примерами. Применение отдельных упражнений, хотя и способствует формированию каких-либо учебных действий, еще не гарантирует успеха. Для повышения эффективности использования упражнений, их следует включать в определенную систему работы педагога и психолога.

В основе построения системы взаимодействия учителя и психолога по формированию учебной деятельности школьников могут лежать различные принципы. Психолог может заниматься психологическим обеспечением учебной деятельности, информированием учителя, а может работать "сам по себе", создав программу обучения школьников всем компонентам учебной деятельности и отслеживать перенос компонентов в работу на уроке через учителя.

Наиболее эффективной нам представляется следующая модель взаимодействия психолога и учителя по формированию учебной деятельности школьников:

1. Психолог совместно с учителем изучает структурные компоненты

учебной деятельности, способы их формирования, анализирует конкретные составляющие каждого компонента, соотносит их с возрастными особенностями детей и определяет какие компоненты востребованы на этапе обучения (требования к ребенку).

2. Психолог диагностирует сформированность предпосылок (до начала обучения) или компонентов учебной деятельности.

3. Сопоставляются требования с особенностями конкретных детей. Выделяются достижения, на которые можно опираться, и проблемы, которые надо решать.

4. Психолог разрабатывает программу помощи детям, имеющим значительные отклонения от требований. Он непосредственно (на специальных занятиях), а также опосредованно (через учебный процесс: задания на урок, рекомендации учителю, родителям), осуществляет коррекцию.

5. Учитель совместно с психологом разрабатывает программу развития учебной деятельности через уроки и специальные занятия, отмечает, какие способы преподавания и взаимодействия с учащимися необходимо изменить, чтобы оптимизировать формирование учебной деятельности. И психолог, и учитель ставят перед собой конкретные задачи на конкретный период.

6. Психолог и учитель диагностируют результаты решения задач. Анализируют учебный процесс. Выделяют новые требования к сформированности учебной деятельности. Сопоставляют возможности детей с уровнем сформированности их учебной деятельности. Намечают задачи и т.д.

Считаем необходимым отметить, что работа как психолога, так и учителя со школьниками не сводится только к исправлению конкретных недостатков. Она должна носить целостный характер, ориентироваться на развитие учебной деятельности в целом. Это возможно лишь при сотрудничестве учителя и психолога, совместном построении ими программ и выборе способов работы. Эффективное формирование учебной деятельности школьников возможно лишь при ориентации всего учебно-воспитательного процесса на решение этой задачи.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М., 1972.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М., 1996.
5. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука - учителю. - М., 1985.
6. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности. Вопросы психологии обучения и воспитания /Под ред.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Исходным компонентом учебной деятельности является мотивация. Именно поэтому при организации учебной деятельности необходимо уделить внимание прежде всего формированию учебных потребностей и мотивов.

МОТИВАЦИЮ УЧЕНИЯ следует рассматривать как систему потребностей, мотивов и целей, которые отражают побуждения к учению, позволяют активно стремиться к пониманию общих знаний, к овладению учебно-познавательными (а в будущем - профессиональными) умениями. Анализ различных теорий мотивации в отечественной и зарубежной психологии показывает, что возможно целенаправленное формирование и изменение мотивов.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕНИЯ - это создание в школе условий для появления внутренних побуждений к учению, осознания их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Стимулировать ее развитие возможно и необходимо системой психологически продуманных приемов (7).

Общий смысл развития учебной мотивации школьников состоит в том, чтобы переводить учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению к зрелым формам положительного отношения к учению - действенному, осознанному, ответственному. Объектом формирования следует считать все компоненты мотивационной сферы и все стороны умения учиться. А именно:

- мотивы социальные и познавательные, их содержательные и динамические характеристики;
- цели и их качества (новые, гибкие, перспективные, устойчивые, нестереотипные);
- эмоции (положительные, устойчивые, избирательные, регулирующие деятельность);
- умение учиться и его характеристики (знания, состояние учебной деятельности, обучаемость).

В соответствии с этим программа деятельности учителя в этом направлении должна состоять из нескольких блоков:

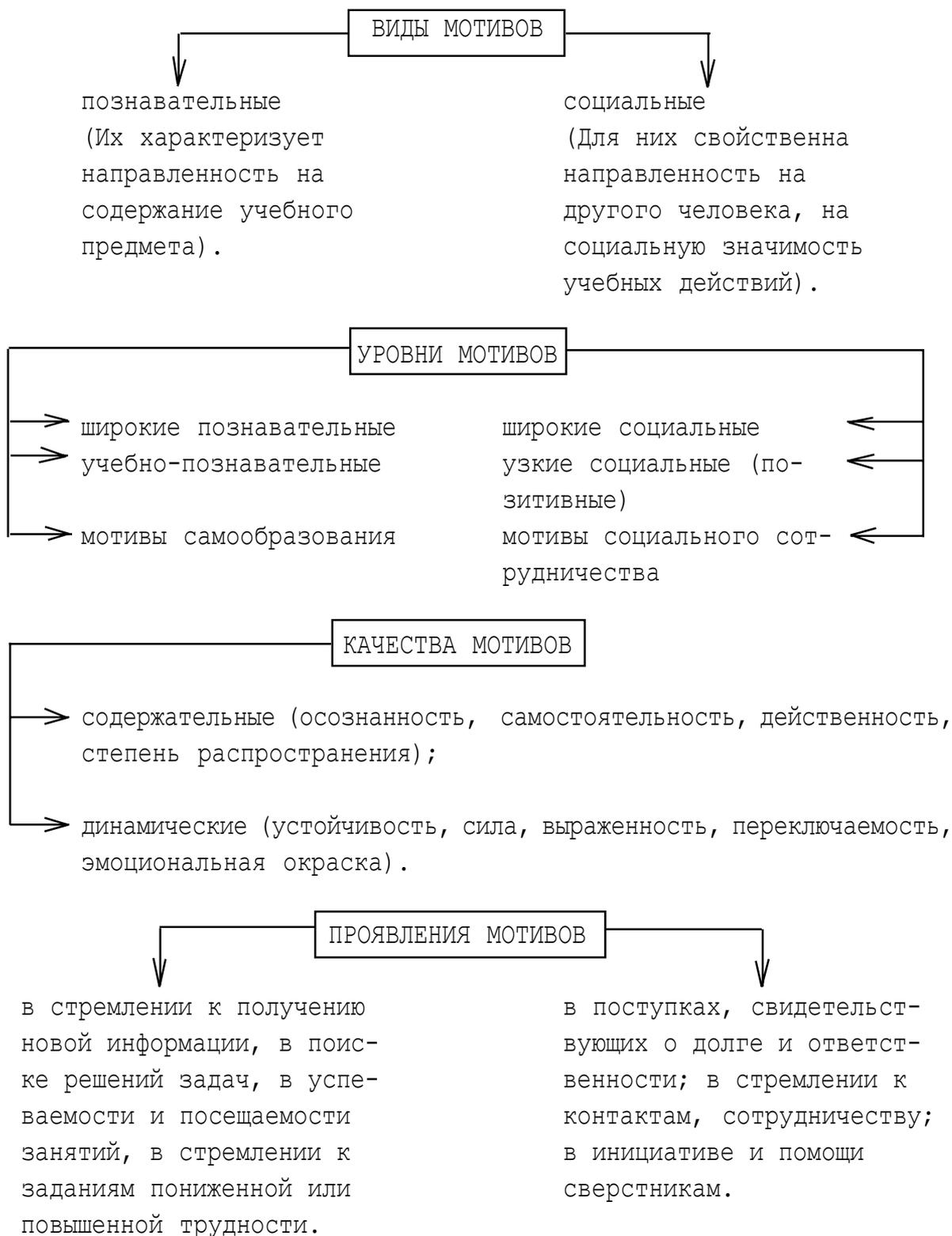
I - собственно мотивационного; II - целевого; III - эмоционального; IV - познавательного. Внутри каждого блока учителем организуется работа по актуализации и коррекции прежних мотивов, стимуляции новых мотивов и появления у них новых качественных характеристик.

Охарактеризуем каждый из названных блоков более подробно.

I. Собственно мотивационный блок.

Работа в нем направлена на осознание школьником того, ради чего он учится и что его побуждает к учению.

Опишем основное содержание формируемых мотивов (что формировать? что развивать?):



Как формировать выше названные мотивы и их качественные характеристики? *Необходимо создавать ситуации, в которых разные по направ-*

ленности мотивы могут проявиться - создавать условия соподчинения мотивов, то есть их "борьбы", ситуации реального выбора:

- выбор при имеющихся вариантах ответа (закрытый выбор);
- ситуация свободного (открытого) выбора без ответов;
- выбор нескольких разнонаправленных побуждений (соподчинение мотивов с конфликтом);
- ситуация выбора с ограничениями (дефицит времени, соревнование, разные типы оценивания другим человеком);
- ложный выбор (предлагается выбор между двумя в равной мере неверными альтернативами, отражающими противоположные склонности).

Назовем некоторые возможные педагогические приемы в ситуациях реального выбора ученика:

- выбор учебных заданий разного уровня (репродуктивных, продуктивных, проблемных);
- выбор из двух заданий, где в одном варианте надо находить несколько способов решения задачи, а в другом варианте - быстро получить результат;
- выбор в ситуации с ограниченными условиями (например, меньше времени - и субъективного дефицита, когда времени столько же, но говорится, что меньше);
- выбор из решенных задач разной трудности некоторых наиболее по-нажившихся;
- выбор ситуации конфликта между познавательным и социальным мотивами;
- ситуации нравственного выбора.

Описанный компонент мотивационной сферы может быть назван диспозиционным (14, с.11), поскольку в характеристике мотивов раскрываются установочно-ориентировочные формы мотивации, свидетельствующие об определенных ценностных ориентациях личности, ее установках.

II. Целевой блок.

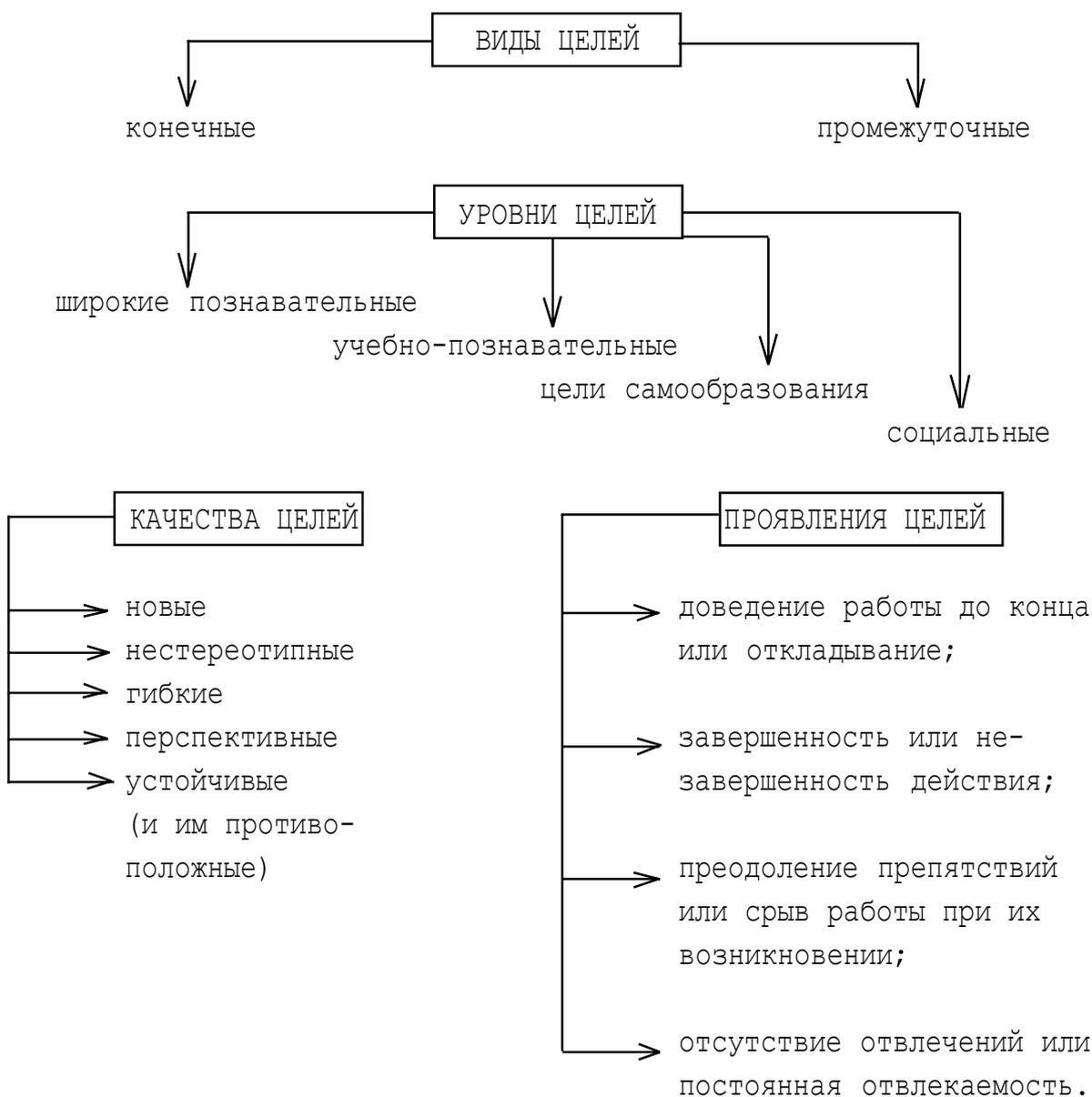
В данном блоке осуществляется обучение целеполаганию в учении, направленность на осознание целей учения и их реализацию.

Известно, что реализация мотивов зависит от процесса целеполагания, то есть умения школьников ставить цели и достигать их в обучении. Цели - это ожидаемые конечные и промежуточные результаты тех действий ученика, которые ведут к реализации их мотивов.

Речь идет о поведенческом компоненте мотивационной сферы, так как

его функциональные характеристики носят деятельностный характер (14, с.11). При развитии поведенческого компонента учащийся становится способным понимать генеральную (перспективную) цель изучения каждой конкретной дисциплины, трансформировать ее в цели отдельных занятий, задачи, планы, в актуальные установки при выполнении конкретных операций.

Основное содержание целеполагания: (что формировать?) определяется следующим образом:



Как формировать выше названные характеристики целеполагания у учащихся?

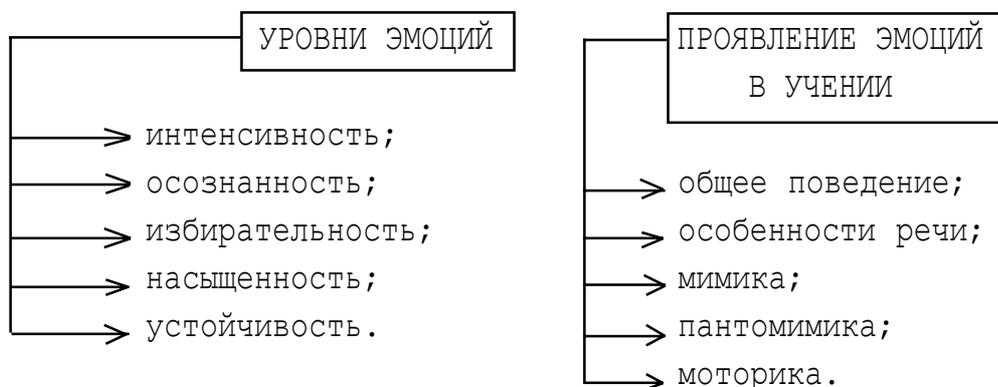
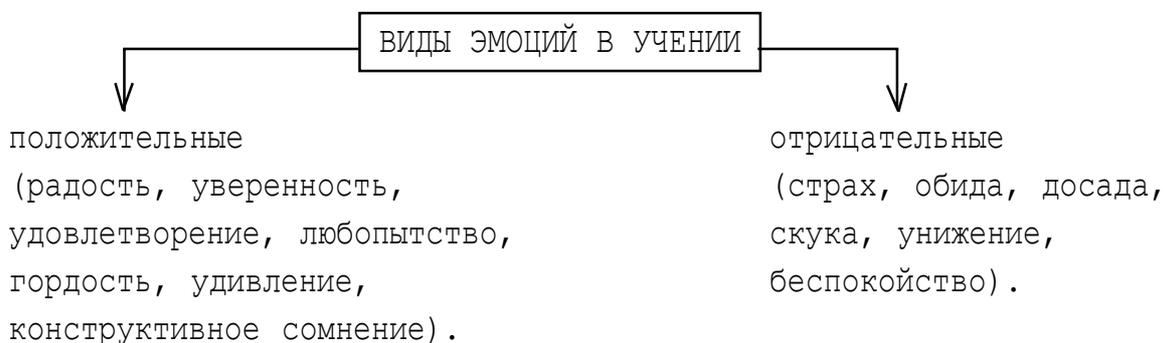
Необходимо создавать специальные ситуации, которые высвечивают те или иные стороны целеполагания, актуализируют их:

- прерывание и незавершенность деятельности по внешним причинам; возвращение к прерванному заданию и его возобновление;
- варьирование ситуаций по степени их обязательности и выявление поведения учащихся в них;
- выполнение задач разной трудности и обоснование этого выбора; наблюдение за поведением в ситуациях возникших трудностей;
- выполнение нерешаемой задачи и изучение возможной реакции детей;
- реакция на ошибку (способность самостоятельно обнаружить ошибку и выбрать действия, направленные на ее исправление, обращенность за помощью к взрослому);
- создание помех, дефицита времени, соревнований, варьирования оценки, получаемой от другого человека.

III. Эмоциональный блок.

Работа педагога направляется в данном случае на развитие эмоционального компонента мотивации, главной характеристикой которого являются эмоциональные переживания школьника в учебной деятельности. Учение охватывает эмоциональную сферу ученика, поэтому, влияя на нее, учитель стимулирует мотивацию или, наоборот, заглушает ее.

Основное содержание эмоциональной сферы (что стимулировать?) можно кратко охарактеризовать так:



Как формировать эмоциональный компонент?

Учителю следует поощрять эмоциональные проявления учащихся в естественных условиях учебно-воспитательного процесса, помогать учащимся их осознавать.

Для этого могут быть использованы следующие приемы:

- задание "незавершенные рассказы на школьные темы" (неожиданный вызов к доске, выбор трудного или легкого варианта контрольной работы, интересная проблема на уроке, оценка учеником своего ответа у доски, ослабленный контроль учителя за работой ученика у доски);

- подбор нетрудных, но увлекательных заданий, которые создадут в классе особый радостный настрой, игривое состояние, позволят уйти от напряжения;

- просить ученика описать, проговорить свое эмоциональное состояние в наиболее напряженные, проблемные моменты урока;

- демонстрация учителем разнообразия переживаемых на уроке эмоций, проговор их вслух для учеников (демонстрация собственной эмоциональной открытости); развитие в себе эмоциональной выразительности (как вербальными, так и невербальными средствами).

Формирование мотивации необходимо начинать именно с эмотивного компонента, как наиболее чувствительного к стимулирующим воздействиям.

Назначение системы эмоционального воздействия в том, чтобы вызывать у обучаемого любопытство – причину познавательного интереса, который в свою очередь способен поддержать повседневную учебную работу, направлять восприятие, познание, действия. Назовем несколько наиболее эффективных способов эмоциональной стимуляции учащихся:

1) Показать ценностную значимость изучаемой дисциплины (использование в преподавании общих и крупных планов, широких абстрактных обобщений и конкретных частных, применение учебного материала в повседневной жизни, знакомство с особенностями предмета для развития личности).

2) Обеспечить реализацию учащимися тенденции к деятельности: научить преобразовывать цели "будущего" в ряд проблем, задач, заданий, имеющих непосредственное отношение к настоящему.

3) Поощрять самостоятельность учащихся, оказывая лишь необходимую помощь (посильность заданий, своевременное усложнение заданий, подбор творческих заданий).

4) Обращать внимание и постоянно отмечать высокую активность каждого учащегося, удачный ответ, правильный способ выполнения задания, оригинальное решение задачи, использование дополнительного материала по изучаемой теме и др.

5) Каждое выполненное задание использовать в качестве новой ступеньки для постановки новых задач, для раскрытия новых учебных перспектив, развития новых влечений и интересов.

6) Полно использовать на занятиях учебное время, постоянно чередуя виды деятельности преподавателя и учащихся, используя разнообразные приемы, методы, формы работы.

7) Оценку выполненной работы педагогу следует давать так, чтобы она придавала учащимся уверенность в своих силах, свидетельствовала пусть даже о небольших достижениях в учебной деятельности и удовлетворении познавательных потребностей, настраивала на новую познавательную активность.

8) Педагогу следует строить с учащимися доброжелательные, открытые, эмоционально-насыщенные отношения в процессе обучения, направленные на формирование и поощрение чувства себя и другой личности, потребности в самоутверждении, самоактуализации.

9) Педагогу необходимо проявлять эмоциональное богатство и разнообразие своей личности: выражение своего отношения (но не оценки) к произведениям искусства, к поступкам людей, к собственной профессиональной деятельности, готовность быть эмоционально открытым самому и принимать эмоциональность своих учеников.

IV. Познавательный блок.

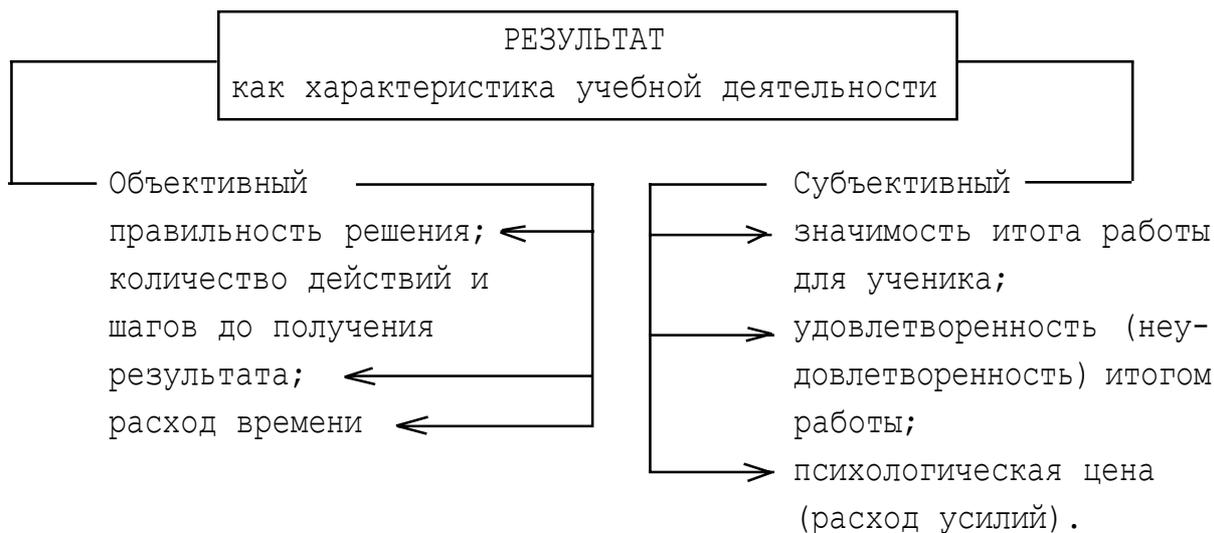
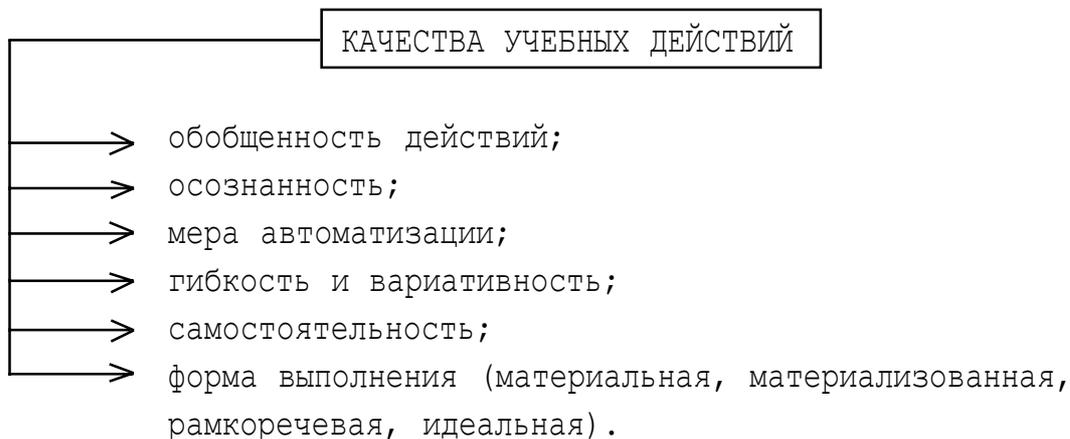
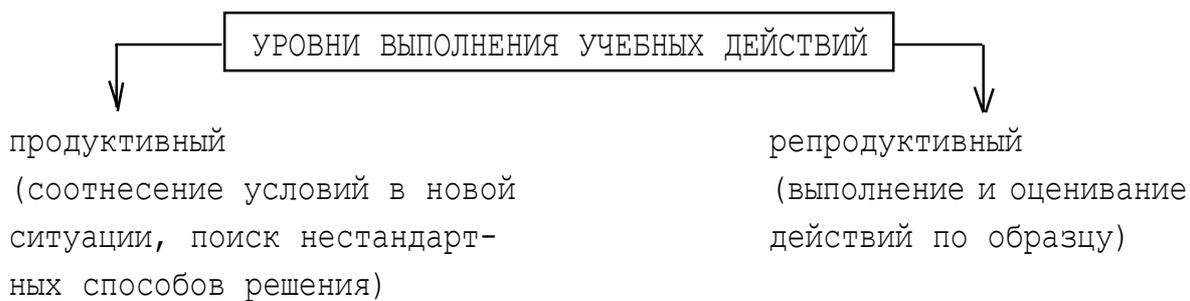
Предполагается обратить внимание на состояние (уровень) умения ученика учиться, на развитие навыков в учебной работе. Выделение этого блока в программе развития мотивации представляется необходимым, так как психологические исследования подтверждают взаимосвязь между отношением школьников к умению и сформированностью учебной деятельности. Следовательно, проникновение учителя в сущность отношения школьников к учению и влияние на него невозможно без учета умения школьников учиться, без увеличения степени развития их учебной деятельности.

В соответствии с основными положениями педагогической психологии учение становится учебной деятельностью только в том случае, если школьник в ходе добывания знаний овладевает новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности. Таким образом, учебной деятельностью становится лишь такое учение, при котором школьник активен и овладевает не только знаниями, но и способами их приобретения. Задача учителя – формировать учебную деятельность, каждый из ее компонентов.

Опишем основное содержание учебной деятельности (что формировать?):

ВИДЫ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ЭТАПЫ ИХ УСВОЕНИЯ

- **О р и е н т и р о в о ч н ы е** - направлены на анализ условий ситуации, соотнесение ее со своими возможностями и приводящие к постановке учебной задачи:
 - 1) понимание готовой задачи, поставленной учителем;
 - 2) активное принятие для себя этого задания (доопределение, переопределение задания для себя);
 - 3) самостоятельная постановка учебной задачи;
 - 4) самостоятельная постановка нескольких учебных задач.
- **И с п о л н и т е л ь с к и е** - активное преобразование изучаемого объекта:
 - 1) выполнение отдельных операций как звеньев действия;
 - 2) выполнение основных учебных действий (анализ, изменение, сравнение, моделирование);
 - 3) выполнение нескольких учебных действий, осуществляемых слитно с одной задачей и объединенных в крупные блоки - приемы, способы, методы учебной работы;
 - 4) осуществление этих крупных блоков на осознанном уровне (умения) или "автоматически" (навыки).
- **О ц е н о ч н ы е** - контроль и оценка собственной деятельности:
 - 1) самоконтроль и самооценка по результату работы на основе сопоставления с образцом;
 - 2) самоконтроль и самооценка по ходу работы;
 - 3) самоконтроль и самооценка до начала работы как прогнозирование ее хода и предполагаемого результата.



Реализовать познавательный блок программы возможно при условии, если учитель организует учебный процесс в соответствии со структурой учебной деятельности, а значит обеспечивает наличие трех этапов учебного процесса: ориентационно-мотивационного, операционально-исполнительного и рефлексивно-оценочного.

Проблема формирования учебной мотивации школьников может обсуждаться и с иных позиций. Не выделяя структурно и процессуально отдельные

компоненты мотивационной сферы, педагог может быть ориентирован на комплексную реализацию мотивационного обеспечения учебного процесса, которое включает в себя:

- формирование целей познавательной деятельности;
- целенаправленное применение различных приемов побуждения;
- стимулирование психических процессов (прежде всего мышления);
- возбуждение актуальных потребностно-мотивационных состояний;
- формирование метапознавательных навыков по ориентировке действий;
- создание ситуаций, моделирующих и генерализирующих необходимые мотивационные процессы на всех этапах урока;
- подкрепление положительных побуждений эмоциональным удовлетворением за счет авансирования результатов и информации о правильности решения;
- создание благоприятных условий для формирования мотивации, соответствующей психологической атмосферы.

При этом каждый учитель для формирования мотивации учения школьников использует различные методические приемы. Своеобразная целевая направленность позволяет условно объединить их в группы:

1. Приемы деятельности учителя, способствующие формированию мотивации в целом.

Они направлены на создание благоприятной психологической атмосферы, поддерживающей познавательную активность учащихся, а именно:

- включение учеников в коллективные формы деятельности;
- привлечение учеников к оценочной деятельности и формирование адекватной самооценки;
- сотрудничество ученика и учителя, совместная учебная деятельность;
- поощрение познавательной активности учащихся, создание творческой атмосферы;
- занимательность изложения учебного материала (необычная форма преподнесения материала, эмоциональность речи учителя, познавательные игры, занимательные примеры и опыты);
- умелое применение поощрения и наказания.

2. Специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивации.

Учителю необходимо предусмотреть систему мер (ситуаций, заданий, упражнений), направленных на формирование отдельных аспектов внутренней позиции ученика по отношению к учению. Предлагаемые школьникам задания в соответствии с их направленностью можно сгруппировать следующим образом:

- а) укрепление и развитие обучаемости учеников (поощрение готовности к сотрудничеству, открытости педагогическим воздействиям, укрепление

собственной позиции и стремления к осуществлению собственного выбора);

б) создание ситуаций выбора для укрепления и осознания мотивов, собственной субъективной позиции;

в) обучение целеполаганию в учении (укрепление самооценки и адекватного уровня притязаний, способности реально оценивать поставленные цели, активизировать свои возможности);

г) устойчивость целей и упорство в их реализации (преодоление помех и препятствий в процессе учебной деятельности, решение сверхтрудных задач, постановка и реализация близких и дальних целей, поведение в необязательных ситуациях).

3. Формирование мотивации на отдельных этапах урока.

Деятельность учеников обязательно должна иметь психологически полную структуру – понимание и постановка учениками целей и задач; выполнение действий, приемов, способов; осуществление самоконтроля и самооценки.

Соответственно выделяются следующие этапы формирования мотивации:

- этап вызывания исходной мотивации (побуждение к новой деятельности, подчеркивание предыдущих достижений, вызвать относительную неудовлетворенность чем-то из предыдущей деятельности, усилить акцент на предстоящей работе, удивить, заинтересовать);

- этап усиления и подкрепления возникшей мотивации (интерес к нескольким способам решения задачи, к формам сотрудничества, разным видам деятельности, поддержание разного уровня трудности заданий, подключение учащихся к самоконтролю);

- этап завершения урока (подчеркнуть положительный личный опыт каждого ученика, подкрепление ситуации успеха, дифференцированная оценка труда, определение трудностей и выбор путей их преодоления).

4. Группа заданий, обеспечивающих индивидуальный подход к формированию мотивации “отставших детей”.

Эта работа включает следующие направления:

- восстановление положительного отношения к учению и отдельным предметам (решение доступных задач, создание ситуаций успеха, создание условий для переживания успеха, поддержание уверенности в ученике); преодоление “выученной беспомощности” как следствия длительных неудач;

- ориентация на процесс, а не на результат учебной деятельности (составление планов своей работы, связывание отдельных действий в систему, усиление адекватных критических суждений ученика, ориентация на предыдущие успехи ученика);

- укрепление собственно умения учиться (расширение запаса знаний,

устранение пробелов в знаниях, обучение выполнению действий по инструкции и в последовательности, опора на наглядность, планы, схемы, проговор своих действий).

Следует особо подчеркнуть, что развитию мотивационно-познавательной сферы учащихся способствует умелое сочетание различных методов, средств и организационных форм, используемых учителем при обучении. Педагогу необходимо уметь оптимально соотносить между собой функции, выполняемые той или иной группой методов ("живое созерцание" при наблюдении, абстрактное мышление при использовании словесных методов, осуществление практических действий), характер содержания изучаемой темы, возможности учащихся в усвоении материала с тем, чтобы отобрать те методы и средства обучения, которые позволят в данных условиях формировать учебно-познавательную мотивацию и достигать поставленных целей. Исходя из потребностей мотивационного обеспечения учебного процесса, можно использовать следующий вариант классификации методов обучения и их дидактических характеристик (14).

I. Информационные методы обучения:

беседа, лекция, рассказ, консультация, демонстрация, экспертиза, доклад, обзор, отчет, объяснение, речь, иллюстрация, сообщение, кинопоказ, инструктаж, анализ различных носителей информации, экскурсии, интервью, встречи с именитым гостем.

Пути формирования мотивации:

исторический ракурс, яркие факты, биографии ученых, возбуждение внимания, практическая необходимость материала для специалиста и его ценность для интеллектуального развития, удивление, возбуждение, любопытство, задействование ассоциативной памяти, эмоции, дискуссия, умение общения.

II. Операционные методы:

работа с учебниками, опорными схемами, мнемониками, алгоритмами, ориентировочными карточками, поэтапное формирование знаний, практические методы, упражнения, лабораторные работы, "делай так, как я", тренинг, программирование обучения, АОС, эксперимент, самостоятельная работа.

Пути формирования мотивации:

Создание ситуации, авансирующей успех; работа на будущие цели, стремление к цели, внимание к содержанию, поощрение, предъявление учебных требований, групповая работа, самостоятельное достижение результата, критика и самокритика, составление планов, анализ случаев из практики, человеческая ценность знания.

III. Творческие методы обучения:

анализ конкретных ситуаций, беседа по Сократу, деловая игра, деловая корзина, форум, обсуждение вполголоса, "думай и слушай", инновационная игра, лабиринт действий, метод аперцепции-интеракции, мозговая атака, панельная дискуссия, программа саморазвития, студия активного случая, эвристика, метод контрольных вопросов, метод проб и ошибок, творческий диалог, проблематизация, метод круглого стола, имитационная игра, проектирование и т.д.

Пути формирования мотивации:

создание познавательных противоречий, проблемно-поисковых ситуаций, эмоциональный настрой, учение, основанное на деятельности, любознательность, анализ событий, разрешение инцидентов и конфликтов, исследование обстоятельств, игровой азарт, ролевая игра, использование ЭВМ, самоанализ деятельности, рефлексия, реакция преподавателя и аудитории, коллективный поиск, похвала, знание о возможностях, финансирование, профессиональная необходимость, ожидание.

IV. Методы контроля и обратной связи:

семинар, коллоквиум, конференция, симпозиум, зачет, экзамен, защита курсовых работ, выпускная работа, доклад, реферат, дневник практики, текущий, рубежный и итоговый контроль, анкетирование, викторина.

Пути формирования мотивации:

закрепление полученных знаний, доведение их до уровня навыков и умений, ретроспективный анализ, соревновательность, положение в группе, рейтинг, хит-парад, качество достигнутых результатов, переход от контроля к самоконтролю, ценность контролируемых характеристик, открытость диагностики, достижение поставленных целей, количественные критерии уровня знания, достижения в области интеллектуального развития, оценка своей деятельности и деятельности товарищей, вознаграждения, удовлетворение.

Далее определим возможности различных дидактических средств для формирования учебно-познавательной мотивации учащихся (14):

- печатные учебные материалы позволяют повысить уровень информированности, расширить кругозор учащихся, дают возможность постоянного их использования в качестве неких хранителей информации;

- натуральные объекты позволяют актуализировать внимание школьников, вызывают их удивление, любопытство, заинтересованность;

- макеты и модели задействуют ассоциативную память учащихся, вызывают восхищение творением рук человеческих, любознательность, интерес, желание изготовить что-либо собственными руками;

- с помощью лабораторных устройств и материалов развиваются практические умения, навыки, что усиливает значимость детей в собственных глазах; формируются их созидательные способности и значимость деятельности;

- аудиторные средства обучения развивают умение слушать и слышать, формируют музыкальную культуру, интерес к технике, позволяют углубить чувство прекрасного и сделать доступными произведения искусства, уникальные рисунки и фотографии;

- аудиовизуальные средства позволяют формировать всестороннюю культуру, целостность мировосприятия, расширяют познавательные умения и навыки;

- дидактические средства обеспечивают развитие познавательных способностей учащихся, овладение конкретными знаниями, самоконтролем и самокоррекцией своих действий, компонентами учебной деятельности;

- компьютеры позволяют поддерживать интерес учащихся к достижениям современности, стремление к овладению компьютерной техникой, с помощью которой возможны быстрота и качество расчетов, набор и оформление текстов, знакомство с развивающими играми, программами; осуществляется определенная ориентация в профессиональной сфере;

- средства массовой информации повышают информированность школьников, развивают их общую культуру, знакомят с разнообразными подходами к ряду проблем.

Эффективность используемых учителем дидактических методов и средств для развития мотивационной сферы учащихся во многом зависит от численности обучаемых, а следовательно, обеспечивается умелым выбором организационных форм. Назовем некоторые пути формирования мотивации в зависимости от организационных форм (по числу обучаемых).

Индивидуальная работа с конкретным учащимся позволяет развивать в нем самоуважение, свои возможности, волю, стремление к самоконтролю, коррекции собственного поведения, удовлетворению познавательных потребностей.

Чувство поддержки, взаимовыручки, взаимопомощи, способность к взаимодействию, сотрудничеству, совместному достижению высокого результата в деятельности развивает работа в парах.

Коммуникативные умения, соревновательность, взаимозависимость при достижении результата повышаются при работе в малых группах (7 + 2 человека). Здесь есть возможность закрепить или изменить определенный статус учащегося, продемонстрировать собственные суждения и вести дис-

куссию, позволяющую проявить неповторимость, индивидуальность при обсуждении общих проблем.

Большая группа (25 и более человек) стимулирует становление личности и проявление своего "Я" в коллективе, научает познавать и учитывать в общении индивидуальность других людей, развивает коммуникативные навыки, организаторские или исполнительские способности, ответственность за выполняемую в группе роль.

Все выше названные средства педагогической коммуникации определяются необходимостью систематически активизировать деятельность учащихся на различных этапах образовательного процесса с учетом принятых целей и задач обучения.

Итак, подведем некоторые итоги.

Мотивация является особо важным и специфическим компонентом учебной деятельности, через реализацию и посредством которого возможно формирование учебной деятельности школьников в целом.

Через мотивацию педагогические цели быстрее превращаются в психические цели обучаемых; через содержание формируется определенное отношение учащихся к учебному предмету и осознается его ценностная значимость для личностного, в том числе интеллектуального, развития ребенка; с помощью побуждающих функций средств в педагогической коммуникации актуализируются и осваиваются учебные ситуации; систематический контроль и его результаты используются для формирования ответственности и принятия корректирующих решений.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М., 1976.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.
3. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. - 1984. - № 4.
4. Иванников В.А. Формирование побуждений к действию // Вопросы психологии. - 1985. - № 3.
5. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. - 1984. - № 6.
6. Каверин В.С. О психологической классификации потребностей // Вопросы психологии. - 1987. - № 5.

7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивов учения. - М., 1990. (Психологическая наука - школе).
8. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 1984.
9. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности //Вопросы психологии. - 1987. - N 5.
10. Немов Р.С. Психология: Учебное пособие. - М., 1990.
11. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М., 1991.
12. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука - учителю. - М., 1985.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Пер. с нем.: В 2 т. - М., 1986.
14. Чернова Ю.К. Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе: Учебное пособие. - Тольятти: ТолПИ, 1992.

РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прежде чем приступить к описанию способов формирования учебных действий и операций, их обеспечивающих, вновь подчеркнем, что становление учебной деятельности возможно лишь при условии направления усилий педагогов в единстве на все три ее составляющие: мотивационный, операциональный и контрольно-оценочный компоненты.

Полноценное формирование учебной деятельности предполагает формирование мотивации учения как побудительной силы, развитие познавательных интересов как основы учебной активности; повышение уровня произвольности психических познавательных процессов как фундамента учебной деятельности; формирование основных свойств субъекта учебной деятельности, без которых немислимо овладение последней. Выделение же отдельных учебных действий и операций достаточно условно и осуществляется лишь с целью выбора оснований для систематизации способов воздействия на учащихся и взаимодействия с ними.

Схематизация операционального компонента учебной деятельности позволяет нам вслед за Дусавицким А.К. и Овчаровой Р.В. определить три его составляющие: интеллектуальную, эмоциональную и волевую (7).

Для развития интеллектуальной составляющей необходимо давать учащимся знания о различных знаковых системах существования и передачи

информации, учить детей и подростков способам перевода информации из одной системы в другую, то есть учить кодированию и декодированию, учить установлению соответствия между причиной и следствием, прогнозированию, построению гипотез, поиску вариантов решения на основе анализа, сравнения, установления закономерностей; формировать умения работать с понятиями, искать общее и отличное, выделять существенные признаки объектов и явлений.

Для развития эмоциональной составляющей необходимо формировать осознанное отношение к прогнозированию, кодированию, переносу информации для достижения интересующей ученика цели; поддерживать положительный эмоциональный опыт использования интеллектуальных действий, учить прогнозированию результата деятельности при использовании различных вариантов ее исполнения.

Для развития волевого компонента важно обучить постановке цели, осознанному ее принятию, сформировать навык построения алгоритма действий, выстроить систему запросов о помощи, а также меру и способы оказания помощи.

В процессе формирования учебных действий и операций особое внимание необходимо уделить индивидуальным особенностям познавательных процессов и осуществлять дифференцированный подход к детям с различными когнитивными стилями.

Для реализации всех поставленных задач требуется специальный набор способов. Эти способы, безусловно, специфичны для каждого учебного предмета, и каждый учитель может их подбирать и варьировать самостоятельно. Однако описание этих способов можно представить и в виде общих характеристик.

Ниже мы предлагаем некоторые общие рекомендации по формированию учебных действий и операций, конкретные способы, классифицированные нами по направленности на выполнение задач и иллюстрированные примерами использования на учебном материале отдельных предметов.

Наиболее общими действиями, востребованными для решения учебной задачи, являются структурные действия по принятию информации: перекодирование, перенос и прогнозирование.

Перекодирование представляет собой перевод информации из одного кода предъявления в другой, например, из зрительного кода в слуховой и наоборот. Для формирования этого действия учителю следует варьировать форму предъявления информации и давать специальные задания, направленные на изменение кода ее передачи. Например, на уроках русского языка

ребенку предъявляется схема предложения и дается задание составить по ней предложение. После выполнения этого задания предлагается по придуманным предложениям составить схемы. На уроках математики специальные задания могут быть посвящены построению схем-чертежей к задачам и составлению собственных условий задачи по схемам-чертежам. Формируя действия перекодирования, важно помнить, что в процессе обучения в получении информации чаще всего задействованы две модальности – зрительная и слуховая.

В рамках этих модальностей и можно найти оптимальные способы кодирования информации: слова, картины, чертежи, схемы, таблицы.

Действия переноса подразумевают использование усвоенного правила, способа решения, приема на сходном по структуре и содержанию материале. Особое значение в усвоении этого действия имеет круг объектов переноса.

Ученика надо научить использовать внешнее сходство предметов и объектов, применять правила и пользоваться способами действия. Так, например, на уроках математики, после изучения особенностей решения задач, где прослеживается зависимость цены, количества и стоимости, детям предлагается без всяких пояснений решить задачу с использованием данных о скорости, времени, расстоянии. На уроках русского языка могут быть даны задания типа: выполни по аналогии лесной – лес, веселый –

Прогнозирование включает в себя построение гипотез о вариантах решения и поиск средств решения задачи. Целесообразно варьировать знакомое и незнакомое в материале, полноту и достаточность содержащейся в задании информации, возможности для выявления и установления причинно-следственных связей. Например, на уроках чтения детям предлагается неоконченный рассказ и ставится задача продумать варианты его окончания, отражающие позицию ребенка в этом вопросе (Что бы ты сделал в данной ситуации?). На уроках математики учитель предлагает решение задачи с ошибками. Ученику необходимо исправить ошибки, объяснить причину исправления и причину допущения ошибки, а также ответить на вопрос о том, что необходимо, чтобы предупредить появление ошибок. Становление структурных действий невозможно без действий содержательных. К содержательным действиям, востребованным в решении учебной задачи, мы относим действие переработки информации: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и конкретизация, установление закономерностей, приемы запоминания. Причем успешность их применения в учебной деятельности зависит не только от уровня сформированности указанных действий, но и от их произвольности, управляемости со стороны субъекта учебной деятельности.

Произвольные действия переработки информации формируются как умственные операции. Решение каждой задачи (будь то задача грамматическая, математическая или задача по биологии, литературе) требует выполнения определенной "цепочки" умственных операций. Прежде чем выделить причастный оборот запятыми, надо найти причастие, определить, какие слова к нему относятся и образуют оборот, найти определяемое слово, определить его место по отношению к причастию. И все это нужно уметь делать. Каждый шаг

- есть операция. Она должна быть отточена, отрепетирована на предмете, тогда и успех придет к ученику. Но что значит уметь? Что лежит в основе этого умения? Мы говорим ученику: "Проанализируй текст", "Сравни два выражения". А что значит проанализируй, сравни?

Анализ - это разделение на составляющие части или звенья какого-либо предмета (например, по формальным признакам текста или содержательным).

Сравнение - это нахождение общих и отличительных, существенных и несущественных признаков в предмете или явлении.

Обобщение - определение предметов или явлений в группу на основе существенного признака (или ряда признаков).

Формирование этих умственных операций лежит в основе познавательных действий, складывающихся в предметном обучении. Если умственные операции не сформированы, то ученик не может применить выученное правило к выполнению упражнений или делает "курьезные" ошибки (например, пишут "сидел на крыши", так как усвоили, что "жи" и "ши" пишется через "и").

Развитие умственных операций требует специальной работы. Это могут быть отдельные упражнения: найди "лишнее" понятие, обобщи, соедини части - узнаешь целое и др. Самые разнообразные упражнения приводятся в пособиях по развитию логического мышления детей и подростков (см. кн.: Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления у детей. - Ярославль, 1995. Кабанова-Миллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. - М., 1987 и др.)

Однако наибольшего эффекта позволит добиться система работы над понятиями, суждениями и умозаключениями по формированию мыслительных операций в единстве их операциональной стороны. Работа в рамках такой системы начинается с развития навыка инвариантного изложения информации. Учитель сначала учит детей узнавать одно и то же, предъявленное в

разной форме, а затем предъявлять один и тот же материал в разных формах. Например: на вопрос, поставленный в учебнике, дети должны дать развернутый ответ своими словами, а потом сравнить свой ответ с ответом, помещенным в учебнике.

Раскрыв и апробировав возможности инвариантного изложения, учащиеся под руководством педагога учатся обобщению материала, формированию общих понятий. На этом этапе работы практически все дети сталкиваются с трудностями обобщения. Трудности образования общих понятий у детей подробно описаны в книге Л.С.Выготского "Мышление и речь", и нет нужды повторять их. Заметим лишь, что способность обобщать не рождается сама по себе, она должна целенаправленно развиваться школьным обучением. Это возможно при специально организованной системе обучения (например, система Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова), либо при акцентировании внимания на процесс обобщения в традиционной системе обучения. Так, при формировании навыка пересказа текста, детям можно предложить краткий пересказ, иллюстрированный пересказ, пересказ смысла. Обучение разным видам пересказа подразумевает помощь ребенку в поиске многих смысловых связей и выделении среди них основных. В тексте можно выделять части по количеству предложений, абзацев, а можно - по нарисованным самим же ребенком картинкам или схемам. Последнее позволяет увидеть смысловые опоры.

Следующим шагом в представленной системе работы по формированию мыслительных операций является обучение школьников узнаванию ненужного. Здесь прежде всего необходимо специально поставить задачу школьнику - осознать второстепенное. Для того, чтобы школьники осознали различие между главным и второстепенным, необходимо, чтобы они умели выразить в словесной формулировке и то главное, что нужно в первую очередь учитывать, и то второстепенное, что не следует принимать во внимание. Если ученик может объяснить, что трапеция - это геометрическая фигура, у которой две стороны параллельны, а две другие - нет, и при этом не важно, каковы размеры углов и сторон, и каково ее положение на плоскости, то он получил правильное представление о главном и второстепенном. Работу по обучению "отбрасыванию" второстепенного можно вести, используя приемы: распределить материал в порядке по степени важности; сравнить явления, отличающиеся в частности; сократить текст для изложения; исключить "лишнее" (то есть отличающееся от других) задание.

Мы не беремся здесь изложить все существующие примеры, их необходимо выстраивать в систему по каждому предмету, но считаем необходимым подчеркнуть важность систематического развития способности выделения

главного и отбрасывания несущественного.

Кульминационным моментом в описываемой системе является работа над развитием абстрагирования как основной мыслительной операции в освоении знаний по учебным предметам. Большинство учебных знаний, усваиваемых учениками, являются обобщенными, абстрактными. Мы учим решать тип (или вид) задач, применять правило в различных ситуациях. Для этого необходимо уметь выделить во всем многообразии конкретных условий те компоненты, которые нужны для решения задачи и "отмести" те, которые в задаче не востребованы. Для этого недостаточно начинить ребенка теоретическими положениями, а потом дать ему тренировочный материал. Для этого важно, чтобы человек эти положения сам "открыл", вывел из анализа своего опыта или наглядного материала. Для "открытия" же необходимо умение наблюдать, видеть предмет с различных сторон, выявлять его инвариантность, выделять существенное и "отсеивать" несущественное. Последний шаг в системе работы приводит опять к началу пути. Круг замкнулся. Система нам видится целостной. Однако все шаги реализации системы рассчитаны на то, что у ученика уже сформировано умение видеть и слышать учебный материал. Различие умений "смотреть и видеть", "слушать и слышать" стали уже "притчей во языцах" в педагогике. Однако формирование наблюдательности было и остается основной задачей при формировании учебных навыков. "Видеть и слышать" информацию - это значит "впустить" ее в сознание, зафиксировать словом, знаком или образом, осознать различные свойства, признаки, особенности. Реализовать эту задачу трудно потому, что требуется одновременное оперирование разными сторонами, разными признаками одного и того же явления.

Главной же особенностью детского мышления является его "однолинейность", выражаемая в неумении осмыслить все признаки предмета, необходимые для решения задачи, последовательный их "перебор" вместо сопоставления и анализа. Однако данная трудность преодолима при условии учета в процессе обучения индивидуального типа мышления учащегося и выработки способности к распределению внимания между несколькими задачами, решаемыми одновременно.

Учет индивидуального типа мышления предполагает ориентацию педагога при обучении на "склад ума" учеников. Школьники, как и все люди, мыслят по-разному: у одних абстрактное мышление преобладает над образным (это аналитический склад ума), у других, наоборот, преобладает мышление

образами, то есть образный склад ума. Дети с аналитическим складом ума легче рассуждают, чем действуют, легче манипулируют схемами, чем реальными предметами. Им трудно принимать усвоенное правило, "перенести" его на практический материал.

Дети с образным складом ума испытывают трудности там, где им приходится работать без наглядных опор. Они легче усваивают конкретный, фактический материал, чем теоретические выводы. Учитывать склад ума ребенка - это значит "объемно" преподнести материал, с выделением в нем логической и образной сторон. Учителю очень важно вносить образность в любой теоретический материал. Например, материал о подлежащем и сказуемом может быть изложен в такой форме: "Главные члены предложения - большие друзья. Они всегда связаны друг с другом как дети, которые дружат". Далее следует рисунок человечков, держащихся за руки. При таком объ-

яснении дети с аналитическим складом ума выделяют понятия "связаны", а дети с образным мышлением видят "дружных" человечков.

Кроме "объемного" объяснения, учет типа мышления детей предполагает использование специальных приемов, стимулирующих воображение как "ри-суночное", так и "знаковое". Среди приемов можно назвать: "домысливание", "инсценировки", "пиктограммное письмо", "построение схем". Примерами использования этих приемов могут служить задания: описать словесно картину, один из фрагментов которой закрыт; разыграть в лицах диалог слов с частицами "не" и "ни"; записать текст картинками и т.п.

Тренировка распределения внимания предполагает выполнение нескольких "дел" одновременно. Этому способствует использование педагогами таких приемов, как "движение" мышления вокруг объекта, задачи на поиск, интеллектуальные игры. Одним из эффективных способов реализации этих приемов является игра "Муха", разработанная Н.А. Цзеню и Ю.В. Пахомовым. Суть ее в том, что дети в уме совершают ходы фишкой "Муха" на игровом поле, разделенном как шахматная доска на квадраты. Ходить можно вперед, назад, вправо, влево определенное количество шагов. Задача играющих - не выйти с игрового поля. Очень эффективным способом тренировки

распределения внимания является разгадывание и придумывание загадок, так как это требует одновременного оперирования целой системой признаков.

Учет типа мышления учеников и обучение их оперированию сложной структурой признаков изучаемых объектов должны быть включены в

систему работы по формированию умственных операций как основное условие эффективности развития содержательных действий учебной деятельности.

Кроме структурных и содержательных действий учебной деятельности, при ее формировании педагогом должны быть учтены и действия организационные. Организационные действия – это действия, обеспечивающие взаимодействие участников образовательного процесса. Благодаря этим действиям осуществляется распределение “обязанностей” при получении, переработке и применении информации между учителем и учеником, между самими учащимися. В этих действиях реализуется либо принцип активности учеников в учении, либо прием “транслятор-получатель”, где учитель информирует ученика и контролирует уровень усвоения. Ясно, что большую развивающую нагрузку несет на себе активный со стороны ученика процесс обучения. Активность ученику может быть обеспечена, если педагог целенаправленно и максимально использует на уроке задания: сформулируй понятие, докажи, объясни, выработай альтернативную точку зрения и т.п. Кроме того, учитель может использовать приемы исправления “намеренно сделанных” ошибок, формулирования и разработки заданий для товарищей. Немаловажную роль в развитии организационных учебных действий играет формирование навыка постановки вопроса. Нам приходится констатировать, что часто не только ученик, но и учитель затрудняется сформулировать вопрос. Это утверждение, конечно же, не относится к вопросам информационного характера (это вопросы типа: “Что такое подлежащее? На сколько 7 больше 3?”). Что же касается аналитических и проблемных вопросов, то они значительно реже встречаются в учебном процессе. А ведь именно с умения увидеть проблему начинается процесс мышления. Проблему увидеть часто гораздо труднее, чем ее решить. Аналитические и проблемные вопросы типа “Почему? Из чего сделано? Из чего следует? От чего зависит?” требуют постоянной актуализации в работе и специального обучения их постановке. Приемы же этого обучения разнообразны: от заданий на постановку вопроса к тексту на уроке до игры “Кто больше вопросов по определенной теме задаст за минуту”.

Работа педагога по формированию операционального компонента учебной деятельности подразумевает целенаправленное развитие трех основных групп действий: структурных, содержательных и организационных. Описанные в данной статье приемы их развития являются лишь иллюстрацией широких возможностей любого урока для организации целенаправленной работы педагога по формированию учебной деятельности. Сегодня у педагога

имеются широкие возможности для разработки специальных программ формирования учебных навыков, умственных действий и операций, обеспечивающих развитие учебной деятельности на материале конкретных учебных предметов.

Разработка таких программ является важной задачей в свете реализации основной цели образования - развития личности учащихся.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Бондаренко С.М. Учите детей сравнивать. - М., 1981.
2. Гранин Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить школьника работать с учебником. - М., 1987.
3. Давыдов В.В. Виды общения в обучении. - М., 1972.
4. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. - М., 1988.
5. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М., 1981.
6. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. - М., 1987.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М., 1996.
8. Роттенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. - М., 1989.
9. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. - М., 1959.
10. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления у детей. - Ярославль, 1995.
11. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. - М., 1987.

РАЗВИТИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Самоконтролем называют особые действия, предметом которых являются собственные состояния и свойства человека как субъекта деятельности и общения. При этом могут быть выделены два вида контроля: *аффективный и когнитивный самоконтроль*.

При аффективном самоконтроле человек акцентирует внимание на своих

эмоциональных процессах и побуждениях (чувствах, желаниях).

Предметом когнитивного самоконтроля являются собственные представления, мысли.

Аффективные и когнитивные состояния субъекта определенным образом отражаются и воплощаются в его действиях, поступках, поведении в целом. Поскольку совершаемые человеком действия не всегда бывают адекватными наличному эмоциональному состоянию, неискренними по "отношению" к своим мыслям, то целесообразно говорить еще и о третьем виде самоконтроля – **поведенческом**.

Необходимо подчеркнуть, что первым важным условием обучения школьников самоконтролю является **обстановка учителя на его осуществление**. В младшем и среднем школьном возрасте у ребят слабо развиты процессы саморегуляции и волевая сфера. Поэтому побуждение их к самоконтролю важно на всех этапах самостоятельной работы (ориентировочном, исполнительском, заключительном).

Другое важное условие осуществления самоконтроля – **целенаправленное формирование у школьников специальных навыков самоконтроля** на разных учебных предметах. Такая работа должна начинаться учителями уже в начальных классах. Невысокий уровень самоконтроля учащихся является следствием того, что на уроках они фактически не обучаются эффективным способам самоконтроля.

Между тем самоконтроль необходим на разных этапах учебного процесса, и соответственно на разных этапах урока учащихся следует ему обучать (1, с. 196-197).

I. Прежде всего учащихся надо обучать **предварительному (подготовительному) самоконтролю**, который проводится до начала выполнения задания, то есть на ориентировочном этапе. Он необходим ученику для того, чтобы убедиться в верном понимании цели, учебной задачи, требований учителя. Ученику надо подсказать, что сделать это он может, задавая педагогу вопросы, уточняя у него условия задачи и исходные данные, а также проверяя готовность своего рабочего места, средств труда.

II. На исполнительском этапе самостоятельной деятельности, в процессе решения учебной задачи педагогу следует поощрять и "провоцировать" **текущий (коррективный) самоконтроль** учащихся. Специфическими действиями этого вида самоконтроля являются слежение, сравнение промежуточных результатов с заданным эталоном, фиксация расходуемого времени, выбор адекватных средств достижения цели и способов решения учебной задачи и др.

III. На **заключительный (констатирующий) самоконтроль** учащихся следует нацеливать после выполнения определенного вида деятельности, после само-стоятельной работы.

Любой вид деятельности на уроке учитель может использовать для научения детей самоконтролю, самоанализу, самооценке. Убедимся в этом на нескольких примерах.

1. Если учитель в **диалоге** (один из вариантов сотрудничества) обращается к ученикам с вопросами "Почему мы ошиблись?", "Какой другой вариант решения мы могли бы с вами выбрать?", "Что мы с вами делали, чтобы достичь запланированного результата?" и т.д., то тем самым он поощряет их к активности, самостоятельности суждений, отслеживанию своих учебных действий и соотнесению их с поставленными задачами. Удастся при этом уйти от традиционной для учителя позиции ведущего, а учащихся - ведомых.

2. Прием "Докажите, что мое утверждение верно или неверно..." поможет учителю побудить детей к самостоятельным выводам и умозаключениям.

3. **Учебное комментирование** написания текста, (решения задачи, примера и т.д.) заключается в том, что во время фронтальной работы один из учащихся, выполняя практические действия, одновременно объясняет их, ссылаясь при этом на конкретное правило, закон, теорему. То есть применяя знания, он осуществляет непрерывный самоконтроль и, проговаривая вслух определенную информацию, побуждает к этому и весь класс.

4. Необходимо предлагать учащимся задания, требующие не только действий "по правилу", по алгоритму, но и самостоятельности суждений, выводов, гибкости мышления, способности уйти от стереотипов.

5. Ребята побуждаются к **поиску вариантов решения** учебной задачи и включаются тем самым в поисковый и творческий уровень деятельности: - Предложи свои способы решения задачи...

6. **Структурирование текстов учебников** и составление различного рода конспектов. Возможен алгоритм, побуждающий школьников к структурированию текстов (1, с. 134-135):

- 1) Выделите конкретные факты в учебном тексте.
- 2) Выполните варьирование (найдите свои примеры) на основе конкретизации.
- 3) Выделите доказательства, выводы, пояснения.
- 4) Составьте контрольные вопросы к тексту.
- 5) Сделайте резюме текста.

6) Выразите в одном предложении главную мысль текста.

При этом отрабатываются умения анализировать доказательства, контролировать процесс работы с текстом.

7. Сделать **самопроверку своих ответов**, сопоставляя их с текстом учебника, хрестоматии, справочника и т.д., с эталоном ответа или решения задачи, перфокарты.

8. Дается **самостоятельное творческое задание**, при выполнении которого деятельность учащегося строго не регламентируется. Однако ученику предлагаются некоторые **ориентиры** в осуществлении этого задания. Например, на уроке литературы может быть проведено взаимное рецензирование сочинений (подготовить рецензию). Учащимся предлагаются ориентировочные вопросы, которыми можно руководствоваться при выполнении задания:

- 1) Соответствует ли содержание сочинения теме?
- 2) Какова последовательность изложения материала?
- 3) Раскрывает ли эпиграф основную мысль сочинения?
- 4) Правильно ли составлен план? На все ли пункты плана дан ответ?
- 5) Количество орфографических, синтаксических и стилистических ошибок.

6) Понравилось ли сочинение? Какие наиболее удачные места в нем вы могли бы отметить?

7) Общая оценка сочинения.

9. **Побуждать учащихся задавать вопросы** одноклассникам, учителю – это полезный прием **сотрудничества** педагога и школьника, активизирующий весь класс. Следует поощрять разные вопросы:

- вопросы по пройденному материалу;
- вопросы по конкретной теме;
- вопросы, которые помогли бы отвечающему ученику расширить свой ответ;
- вопросы, которые помогают в материале выявить главное, сравнить факты и т.д.

Этот прием взаимоконтроля помогает формировать адекватную самооценку.

10. **Тестовые задания** по предмету также полезны для научения "отслеживанию" своих знаний.

Содержание тестовых вопросов может быть различным:

- требующие применения знаний;
- побуждающие к самостоятельным выводам и умозаключениям;
- побуждающие к спору и выдвижению контраргументов.

11. **Делегирование ролей учащимся** означает следование принципу личностно-ролевого участия школьников в учебном процессе. В деятельности учителя много различных ролей (действий), которые он обычно выполняет единолично. Многие роли вполне могут выполнить сами учащиеся (ассистент, консультант, докладчик, оппонент и др.). Следует почаще менять роли учащихся, давая их на определенный срок.

12. Активное участие детей в оценке собственной работы возможно при **опоре на памятку** "Учись контролировать себя" (8, с. 42-43). Применение и обсуждение этой схемы самооценки помогут развить и укрепить стремление учеников к самосовершенствованию, к успешному освоению учебной деятельности.

ПАМЯТКА **"Учись контролировать себя"** **(схема самооценки)**

Чем эта схема может быть тебе полезной ?

Чем старше ты становишься, тем большая ответственность за твою работу возлагается на тебя самого. Успевающие ученики - это те, кто умеет проверить свою работу и исправить свои ошибки. Они также умеют ставить перед собой цели по улучшению своей деятельности.

Как пользоваться схемой самооценки ?

Есть несколько приемов. Ты можешь:

- а) попробовать оценить часть выполненной работы и посмотреть, насколько она тебя удовлетворяет;
- б) попросить своего друга помочь тебе оценить, насколько хорошо выполнено тобой задание;
- в) воспользоваться схемой самооценки для того, чтобы улучшить свои умения выполнять задания.

Внешний вид твоей работы:

1. Выглядит ли она аккуратной?
2. Есть ли у нее заголовок (если он необходим)?
3. Пользуешься ли ты полями?
4. Аккуратно ли ты подчеркиваешь заголовок и другие разделы работы?
5. Начинаешь ли ты каждый абзац с необходимого отступа?
6. Возможны ли какие-либо способы, с помощью которых ты мог бы улучшить внешний вид работы?

Важные элементы твоей работы:

1. Легко ли прочесть то, что ты написал?
2. Проверяешь ли ты правильность написания?
3. Проверяешь ли ты знаки препинания?
4. Можешь ли ты сказать про свои схемы и рисунки, что они выполнены аккуратно?
5. Исправляешь ли ты ошибки?
6. Можешь ли ты с чистой совестью сказать, что сделал все, на что способен?

Совершенствуй себя!

За словами "я буду стараться" мало что стоит. надо выяснить, что и как ты станешь совершенствовать.

Реши для себя, что конкретно ты выполнишь с максимальным старанием при работе над ближайшим заданием. Когда закончишь, проверь его по схеме самооценки и оцени свой результат.

1. Что я собираюсь улучшить в моей работе над этим заданием?
2. Как я буду это делать?
3. Моя оценка за старание. (Отлично. Очень хорошо. Хорошо. Удовлетворительно. Плохо.)

Поскольку способность к самоконтролю в учебной деятельности выступает как умение самостоятельно отслеживать собственный путь к достижению поставленной учебной цели, процесс движения к результату, то третьим важным условием формирования самоконтроля является ***использование в учебной работе планов.***

Планирование учения - сложный вид деятельности и вызывает у школьников трудности. В сотрудничестве с учителем эти трудности могут быть преодолены, если ребят побуждать к самостоятельности и обучать умению планировать умственные и практические действия при выполнении разнообразных заданий.

Необходимо подчеркивать важность плана в любом деле. Учитель объясняет ученикам, что ***составить план деятельности*** - это значит: во-первых, выделить главные моменты в том, что ты собираешься делать; во-вторых, наметить, в какой последовательности будешь их выполнять, то есть выделить этапы работы; в-третьих, решить, какими способами и приемами будешь пользоваться; в-четвертых, наметить, когда будет выполняться работа; сколько времени на нее будет затрачено, к какому сроку она должна быть сделана.

Обучение работе с планом первоначально может быть начато с исполь-

зования **типовых планов** или, как его иногда называют, **плана обобщенного действия**. Работая на уроке в сотрудничестве с учителем, учащиеся узнают, что, например, любое физическое явление может быть охарактеризовано по следующему плану:

1. Внешние признаки явления.
2. Условия, при которых происходит явление
3. От чего зависит протекание явления.
4. Примеры данного явления в природе.
5. Использование данного явления в практике.

А вот как может выглядеть план демонстрации опыта:

- цель опыта;
- теоретическое обоснование данного опыта;
- где применяется;
- достоинства и недостатки данного опыта.

Подвести учащихся к применению типовых планов педагог может двумя путями:

- предложить ребятам к использованию готовые образцы типовых планов; при этом достигается экономия времени, эффект переноса на новое содержание;

- под руководством учителя учащимся предлагается самим "открыть" общий способ действия (например, при сравнении и анализе двух стран, при описании какого-либо вещества, явления и т.п.). В этом случае овладение алгоритмом происходит в процессе эвристической деятельности, что обеспечивает большой развивающий эффект, активность во всестороннем освоении знаний.

Опыт показывает, что учащиеся успешнее справляются с планированием (а значит и самоконтролем) деятельности, если задана цель и выполняется работа прикладного характера. Практическая реализация плана, точное ему следование отождествляется, таким образом, с привитием навыков само-контроля.

Еще одним важнейшим условием формирования самоконтроля является **вовлечение школьников в разнообразные формы взаимопроверки**.

Назовем некоторые из них (1, с. 197-198).

Взаимная проверка письменных ответов. Она целесообразна и удобна при проведении небольших проверочных самостоятельных работ на 5-7 минут, кратко оформляемых. Учащиеся, сидящие за одной партой, обмениваются работами, проверяют их и в конце листка записывают краткий отзыв. При этом ученик может ограничиться лишь общей оценкой работы (например,

“Ответ неверный”, “Ответ неполный” и т.д.), а может еще и внести поправки и дополнения (например, “Причиной указанных событий является..., “Следует назвать такие факты, как ...”, “Необходимо дополнить, что ...” и т.д.)

Взаимопроверка итоговых самостоятельных работ, которые проводятся обычно после изучения целой темы. В процессе взаимопроверки учащимся следует разрешать пользоваться учебником, таблицами, хрестоматиями и другими пособиями.

Взаимопроверка устных ответов. Эта форма взаимоконтроля реализуется в нескольких вариантах:

- после того, как учащиеся самостоятельно прорабатывают (прочитывают, осмысливают) новый материал, создаются пары, в которых один ученик спрашивает, а другой - отвечает на вопросы по прочитанному тексту;

- используются так называемые “листы взаимоконтроля” (В.Ф.Шаталов), на которых фиксируются вопросы по материалу нескольких уроков;

- из числа наиболее подготовленных учеников выделяются консультанты, которые контролируют работу одноклассников при проведении зачетов, письменных и лабораторных работ.

Обратим внимание на то, что не столько важна **контрольная функция** взаимопроверки, сколько побуждение школьников к активности, развитие и умение сотрудничать друг с другом, контролировать свои действия, оценивать достигнутый в деятельности результат. Именно **развивающая функция** взаимопроверки имеет огромное значение в формировании у школьников учебной деятельности в целом и контрольно-оценочных способностей в частности.

Обучая школьников самостоятельному оцениванию, необходимо познакомить их с многообразием **функций оценки**:

- определение актуального уровня знаний и его соответствия требованиям;

- непосредственная и опосредованная информация об успехе или неуспехе в данной ситуации;

- выражение отношения к чему-либо.

Содержательная оценка – это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для установления уровня и качества собственного продвижения в учении и определения задач для дальнейшего продвижения.

Содержательная оценка будет **внешней**, если ее осуществляет учитель

(или другой ученик), и именно она, к сожалению, преобладает в современной школе. Приоритетное внимание надо уделить формированию **внутренней** содержательной оценки (самооценки, то есть когда ее дает себе сам ученик), поскольку при этом для ученика раскрывается личностный смысл учения, по иному (с внутренних позиций) воспринимается цель и содержание образования.

Следует признать, что внутренняя оценка формируется под влиянием внешней и во многом от нее зависит. Поэтому очень важно, чтобы, во-первых, способы организации внешней оценки были разными (коллективная оценка, взаимооценка и др.); во-вторых, основывались на доверии ученику, уважении его личности, признании его индивидуальности и способностей; в-третьих, эталон (как образец процесса и результата учебной деятельности), которым оперируют другие в оценке школьника, был ему понятен и совпадал с собственным мнением. **Принять** внешнюю оценку учителя и опираться на нее при выстраивании собственной внутренней оценки учащийся может лишь в том случае, если испытывает к педагогу доверие, уважение, симпатию.

Успешность развития у учащихся рефлексивных оценочных способностей и рефлексивной деятельности (самоанализа), формирование адекватной самооценки во многом зависит и от того, **каким образом** осуществляется **внешний** контроль учителя за работой учащихся. Внешний контроль имеет несколько целей (установление соответствия достигнутого учащимися уровня овладения знаниями принятым нормам, выявление пробелов в знаниях и умениях учащихся и др.), однако подчеркнем, что наиболее важными являются две следующие (6, с. 162):

- научение учащихся приемам и методам взаимоконтроля и самоконтроля;
- формирование у учеников потребности и привычки к самоконтролю.

Учителю следует стремиться к постепенной замене внешнего контроля взаимоконтролем и самоконтролем.

Оценивая действия ученика, педагог сравнивает эти действия:

- с прошлыми действиями того же ученика (такой способ оценивания называется **личностным**);
- с аналогичными действиями других учеников (**сопоставительный** способ оценивания);
- с установленными нормами, образцами этих действий (такой способ оценивания называется **нормативным**).

К сожалению, на практике учителя чаще всего пользуются сопоставительным способом оценивания. Между тем педагогу необходимо знать, что исходя из главной задачи формирования учебной деятельности, развития

личности ученика, в своей текущей работе учителю надо использовать **прежде всего личностный** способ оценивания учебной работы ребят, помогая им овладевать общими способами действий, навыками самоконтроля и самооценки, поощряя их самостоятельность. При этом, чтобы ученики имели ясный ориентир в своей самостоятельной деятельности, нужно использовать и нормативный способ оценивания, давая тем самым учащимся зримые, наглядные образцы для их работы.

Сопоставительным же способом оценивания в явном виде учителю вообще не следует пользоваться, так как этим порождается тревожность ученика, снижается его самооценка, вырабатывается комплекс неполноценности.

Таким образом, оценивание результатов внешнего (учительского) контроля должно проводиться в сочетании с личностным и нормативным способами. Кроме того, по мере взросления учащихся все большее место в учебном процессе должны занимать взаимооценки и самооценки.

Как уже было отмечено, учителю прежде всего следует формировать у школьников способность самому оценивать себя, свои знания, действия, поступки, поведение.

Готовность ученика к **внутренней содержательной оценке** своей деятельности свидетельствует о развитии рефлексивных способностей, об умении осуществлять так называемую обратную связь, которая позволяет ему самому увидеть причины своего учебного успеха или неудачи, оценить степень достижения запланированного результата, соотнеся ее с собственными действиями. **Внутренняя обратная связь** как способность к рефлексии формируется постепенно с различной степенью успешности на разных возрастных этапах. Учитель способен внести вклад в формирование этого важного личностного качества у учащихся, и хорошо, если он это осознает как одну из своих важнейших педагогических задач. Учителю следует поощрять ученика к высказыванию собственного мнения по поводу отдельных сторон образовательного процесса, но лучше, если эти суждения не будут носить прямого оценочного характера. Проинициировать, простимулировать ученика к высказыванию опосредованных оценок можно с помощью вопросов типа:

- что ты запомнил в ходе урока? Какие темы из данного раздела ты запомнил? (Такие вопросы помогают ученику отслеживать, какая учебная информация перешла в его пассивное оперативное запоминание);

- что ты понял в процессе урока? В чем разобрался? Что для тебя было на уроке сложно делать, вызывало наибольшие трудности? (Такие вопросы позволяют обратить внимание учителя и ученика на то, какая учебная информация активизировала мыслительные процессы ученика);

- что тебе больше всего понравилось в ходе урока? Какие обсуждаемые на уроке вопросы вызвали у тебя наибольший интерес? (С помощью таких вопросов ученик осознает, какая информация затронула эмоционально-познавательную сферу его личности).

Достоинством этих вопросов является то, что они стимулируют внутреннюю саморегуляцию учащихся, самостоятельное получение ими информации о характере усвоения содержания урока, формируют навыки самоконтроля и самооценки успешности учебной деятельности. Такой организацией взаимодействия на уроке учитель учит учеников самоанализу отдельных сторон образовательного процесса, помогает акцентировать внимание на значимых для ребенка аспектах и осознавать возможные причины возникающих в обучении трудностей.

Особенно важным видом оценочных способностей является **самооценка**. Понимаемая как отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, как мнение о себе, она выступает в качестве своеобразной точки отсчета, ориентируясь на которую человек воспринимает и оценивает все то, что происходит вокруг него. Интерпретируя поступки других людей, человек может не располагать достаточной информацией для того, чтобы точно судить об их причинах. В этом случае его личностные качества выступают эталоном, относительно которого он оценивает достоинства и недостатки других людей, сущность их поведения.

О сформированности адекватной самооценки собственной личности во многом зависит и самооценка учащихся своей учебной деятельности, поскольку эти две характеристики теснейшим образом взаимосвязаны и взаимозависимы.

Формируя самооценку школьника в процессе учебной деятельности, ее следует адресовать к разным этапам этой деятельности (7, с. 262-263). У ребят формируется **"прогностическая"** самооценка, если учитель поощряет ученика перед началом работы и принятием решения сориентироваться в своих возможностях, проанализировать сложившиеся условия, ситуацию. **"Процессуальная"** или **"корректирующая"** самооценка связана с реализацией контрольных действий. Учителю следует ставить ученика в оценочную по отношению к самому себе позицию по ходу деятельности, по ходу выполнения того или иного задания. Самооценка на завершающем этапе деятельности, содержание которой составляет оценка результатов проделанной работы, называется **"ретроспективной"**.

Необходимо помнить, что существует взаимосвязь между самооценкой школьника и оценкой учителя. Прежде всего это проявляется в том, что самооценка школьника в основном, к сожалению, ориентирована на отметки,

выставляемые в журнал (и учитель в этом играет, опять же – к сожалению, далеко не последнюю роль). Многие педагоги ошибочно считают, что ученики в большинстве своем всегда согласны с их отметками, и потому не анализируют свои оценочные позиции, не комментируют и не аргументируют выставляемые отметки. Однако именно вербальные оценки учителя играют доминирующую роль в формировании самооценки школьника, поскольку эти оценки более лабильны, разнообразны, эмоционально окрашены. Важно, чтобы они к тому же были еще и гуманными, способствующими развитию учащихся, обращенными к анализу учебной деятельности, а не к критике личности учащегося. В оценочных суждениях учителя не должно быть места упрекам, раздражению, насмешке, едкой иронии. Важно подбодрить, поддержать ученика, стимулируя его дальнейшую деятельность и выдвигая оптимистический прогноз будущих достижений ребенка.

Учащиеся, особенно старшеклассники, с большой заинтересованностью относятся к самооценке как к возможному способу самопознания, самоанализа. Чтобы побудить школьников к анализу собственной деятельности и позиции в обучении, учитель или/и школьный психолог могут использовать в своей работе различные психолого-педагогические тесты, диагностические методики. Небольшая подборка таких методик дана в Приложении (см. с. ___).

Целенаправленную работу по формированию такого компонента учебной деятельности как самоконтроль и самооценка может параллельно с учителем вести и школьный психолог на специально организованных и регулярно проводимых занятиях. При этом важно, чтобы каждое занятие, предусматривая решение конкретных задач, являлось лишь элементом **целостной программы действий психолога**, предусматривающей систему занятий, комплекс мер по реализации главной цели. Предлагаем в качестве примера краткие описания двух таких занятий (8).

ЗАНЯТИЕ 1.

Ц е л и : а) помочь детям осознать слагаемые успеха в учебе и в выполнении домашних заданий; б) побудить к обсуждению условий успешного учения в школе и к выявлению главных из них.

До начала занятия психолог прикрепляет к доске клейкой лентой разноцветные карточки, размер которых позволяет детям прочесть сделанные на них надписи. На каждой карточке написано качество, необходимое для хорошего выполнения домашнего задания. Карточек должно быть около

12-15, и на них может быть написано: аккуратность; правильное и рациональное оформление; постоянный контроль и самооценка; проверка сделанного и исправление ошибок; знание того, что и как можно улучшить; проверка сделанного; своевременное выполнение домашнего задания; ежедневная точная запись заданного на дом и т.д.

Класс делится на группы по 6-8 учеников. Ребятам предлагается игра:

- каждая группа получает фишки, чтобы "оценить" те качества, которые кажутся ей важными для успешного учения;

- от каждой группы ребят выбираются представители, которые будут "оценивать" качества и умения;

- перед началом игры нужно решить, какими знаками представители будут сообщать о согласии с предлагаемой "ценой" или предложении повысить ее. Дети с удовольствием разрабатывают систему знаков, но, чтобы сэкономить время, психолог может подсказать (предложить) их сам.

Представители размещаются перед классом так, чтобы все могли их видеть. Психолог занимает место ведущего и по очереди называет вслух качество или умение, вручая их тем представителям, за которыми остается последняя "цена". По окончании игры, которая должна быть непродолжительной, представители возвращаются в свои группы, в них обсуждаются заданные наставником вопросы, например:

- Какие еще качества и умения вам хотелось бы приобрести, если бы у вас было больше фишек?

- Насколько вас устраивают те качества и умения, которые приобрела ваша группа?

- Есть ли еще какие-либо качества и умения, важные для выполнения домашних заданий, которые следовало бы включить в предлагавшийся перечень?

ЗАНЯТИЕ 2.

Ц е л ь : а) познакомить учащихся с практическими навыками принятия решений; б) научить их оценивать решения сверстников.

Ученики разбиваются на группы по 5 человек. Четверо из них обсуждают предложенную ситуацию (указаны ниже) и принимают по ней конкретное решение; пятый ученик это решение оценивает. В помощь учащимся на доске вывешивается алгоритм возможной оценки принятого решения. Он может быть предложен в виде цепочки вопросов:

- Принятое решение, по вашему мнению, было пассивным ("Подождем-увидим", "Решится все само собой" и др.) или активным?

- Каким был тип решения: импульсивное или обдуманное?
- Решение было принято самостоятельно или под воздействием мнения посторонних лиц?
- Как вы считаете, достигнет ли это решение желаемых или ожидаемых результатов?
- Была ли сделана попытка предусмотреть возможные последствия принятого решения?
- Насколько принятое решение связано с данной конкретной ситуацией?

В конце занятия психолог суммирует наиболее важные или интересные выводы. Ниже приводятся пять ситуаций, которые по очереди обсуждаются на каждом из последующих занятий (так что побывать в роли арбитра смогут все ученики).

С и т у а ц и и :

1. За шесть недель до начала летней экзаменационной сессии приятель говорит вам, что хотел бы сдать экзамены хорошо, но не знает, какие методы подготовки наиболее эффективны. Он просит вашей помощи. Что бы вы ему посоветовали?
2. Ваш лучший друг в полной растерянности перед предстоящими экзаменами. Он считает, что ему уже не имеет смысла заниматься. Ваше решение?
3. По мнению вашего сверстника, у него плохая память, и он не в состоянии запомнить прочитанное. Что ему теперь делать?
4. Учитель попросил вас провести беседу в другой группе на тему "Как я учусь". Что вы скажете?
5. Новый ученик (ученица) заявляет: "В этих учебных навыках нет никакого смысла. Я и без них знаю, как надо учиться". Что вы скажете в ответ? Почему?

На подобных психологических занятиях работа детей может быть организована как обсуждение, проделывание, выработка определенного алгоритма поведения в затруднительных учебных ситуациях. Например:

Маленькие секреты хорошей учебы (8, с.140)

1. Выберите одну из причин ваших затруднений при повторении пройденного материала, во время ответов на вопросы или в ходе экзамена и обсудите ее с кем-то из одноклассников.

Изложите в письменном виде, что именно у вас получается не так или вызывает затруднения.

2. Оказавшись в той или иной сложной ситуации, мы обычно

начинаем прогнозировать свои действия и поведение. Например: "Сначала у меня, наверное, все пойдет хорошо, но когда я дойду до..., то уже ничего не смогу сделать".

Напишите, что думаете о таких случаях вы.

3. Подумайте вместе с товарищем по классу, какие конкретные меры нужно предпринять, чтобы выйти из затруднительного положения. Изложите их в виде последовательных рекомендаций самому себе.

4. Прочтите перечень ваших рекомендаций. Теперь сами можете на основе этих советов преодолеть те трудности, которые мешают вам лучше учиться.

Подведем итоги по поводу сказанного.

Умение контролировать и оценивать собственные действия предполагает развитие у школьников так называемых оценочных способностей (4).

Оценочные способности – это комплекс особых умений и навыков человека, обеспечивающих адекватное восприятие себя и окружающих людей, их личностных качеств, понимание их и своих состояний, анализ мотивов собственных и их поступков, причины тех или иных действий, выбор в соответствии с этим определенного способа поведения.

Формировать и развивать оценочные способности учащихся возможно в процессе включения детей в так называемую **ориентировочную деятельность**. Это – деятельность, специально направленная на получение объективной информации о предмете оценки, то есть на познание людей, себя и межличностных отношений.

Вовсе не обязательно такую деятельность специально организовывать. Достаточно создать условия, при которых этот процесс будет активизирован. "Системообразующим" моментом ориентировочной деятельности является **активное общение**, связанное с поиском оптимальных способов достижения взаимопонимания и эффективного взаимодействия.

Обобщая сказанное выше, назовем возможные направления целенаправленного формирования у учащихся оценочных способностей.

1 - Внимание акцентируется на восприятии и оценке учащимися своих знаний, способностей, деловых качеств, умений и навыков.

2 - Внимание направлено на развитие способности правильно воспринимать свой характер, волевые качества, эмоциональные способности и т.д.

3 - Развитие качеств, необходимых для адекватной оценки взаимоотношений людей и собственного поведения во взаимодействии с ними.

4 - Решение задач, направленных на осознание собственных оценок.

В образовательном процессе учителю следует приобщать учащихся к

различным видам оценочных действий:

1. **Оценка внешнего мира** – оценка предметов, явлений, ситуаций, поступков и действий других людей;
2. **Самооценка** – оценка личностью своих возможностей, состояния, поступков и последствий своих действий;
3. **Рефлексивные оценки** – предвидение и учет того, как другие люди могут оценивать человека;
4. **Управляющие оценки** – влияние человека на других (окружающих) людей при формировании оценок по отношению к ним (в свою очередь, каждый человек постоянно испытывает на себе влияние оценок других людей).

Не все названные оценочные действия бывают развиты в равной степени. Например, адекватно воспринимая других людей, человек в то же время может не вполне верно оценивать самого себя и наоборот. Проявляя достаточно развитые умения в оценке человеческих отношений, он может ошибаться в интерпретации своих собственных поступков.

Необходимо помнить, что способности учащихся к самоконтролю и самооценке не могут развиваться независимо от остальных свойств и качеств личности, не могут быть не взаимосвязанными с другими компонентами личностной структуры.

Эти способности прежде всего связаны с развитием интеллектуальной сферы и в целом умственных способностей, поскольку речь идет об осмыслении имеющейся информации о себе и других людях, "делании" умозаключения относительно себя и других людей. Кроме того, способности к самоконтролю и самооценке обуславливаются и развитием мотивационной сферы учащегося, так как опираются на потребность ребенка в признании, уважении, самосовершенствовании, заинтересованность в высоких оценках окружающими его достоинств и успехов в учебной деятельности.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М., 1976.
3. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в школьном возрасте. – М.: Педагогика, 1991.
4. Мнацаканян Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
5. Рязанова Ю., Юсфин С. Тактика позитивного сотрудничества // Директор школы. – 1998. – № 1. – С. 56–62.

6. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука - учителю. - М.: Просвещение, 1985.
7. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М.: Просвещение, 1991.
8. Хамблин Д. Формирование учебных навыков: Пер. с англ. - М.: Педагогика, 1986.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Любая деятельность состоит из трех частей:

- ориентировочно-мотивационной;
- операционально-исполнительной;
- рефлексивно-оценочной;

Отсутствие первой части превращает деятельность в хаотическое скопление отдельных действий без ясной и осознаваемой цели, когда человек не видит личностного смысла в совершаемых действиях, не воспринимает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же третьей части также приводит к потере цели деятельности, поскольку у человека не сформирована при этом способность оценить свое поэтапное продвижение к желаемому результату, возможность его достижения, перспективы и последствия своего поведения в дальнейшем. Успешность деятельности, возможность ее корректировать, развитие своих творческих способностей и самосовершенствование в целом становятся весьма затруднительными при отсутствии или невысоком уровне сформированности рефлексии.

Поэтому учебная деятельность, как и любая другая, должна обязательно содержать все три указанные компонента и важнейшая задача образования - **научить учащихся строить свою деятельность как полноценную, разумную**, в которой все три части сбалансированы, достаточно развернуты, осознанны и полностью осуществлены. При этом имеется в виду, что **все действия**, в том числе контроль и оценку, **осуществляет сам ученик**.

Формирование учебной деятельности школьника как способа активного добывания знаний является одним из направлений развития его личности. Специфика этого способа заключается в последовательной и целенаправленной отработке активности самих учащихся (понимание учебной задачи, овладение способами активных преобразований объекта усвоения, овладение способами самоконтроля). На этой основе встает задача формирования все большей самостоятельности перехода учеников от выполнения одного компонента учебной деятельности к другим, то есть формирования способов **само-организации** деятельности.

В начальной школе строение урока должно быть подчинено формированию отдельных компонентов учебной деятельности: введение в учебную задачу, **54** отработка способа действия, отработка отдельных этапов действия.

В средней и старшей школе необходимо организовать работу учащихся **со всеми** сторонами (компонентами) учебной деятельности. Это позволяет решать особую психолого-дидактическую задачу - усвоение учащимися струк-

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика 1. "МОЕ УЧЕНИЕ" (1, с.43)

Ц е л ь : выявить отношение школьников к учению, предметную направленность их познавательных интересов, профессиональные намерения; изучить некоторые особенности процесса самостоятельной деятельности учащихся.

Методика представляет собой проективный тест, заданный в форме неоконченных предложений. Она приемлема для диагностики учебной деятельности учащихся VII-XI классов.

Учащимся предлагается выполнить следующее задание: "Внимательно читая текст, укажите (допишите) то, что отражает особенности вашей учебной деятельности."

I. Учиться в школе мне: 1) интересно; 2) не интересно; 3) не знаю.

II. Мои любимые предметы _____

III. При выполнении самостоятельной работы я

- 1) сразу приступаю к делу, работаю всегда быстро, даже если допускаю при этом ошибки;
- 2) сначала стараюсь понять задание, тщательно анализирую его, но потом действую без колебаний, уверенно;
- 3) очень долго обычно думаю над заданием, не решаюсь приступить к выполнению его, чувствую себя неуверенно.

IV. При выполнении самостоятельной работы всегда очень волнуюсь, чувствую себя тревожно, потому что _____

V. Чувствую себя всегда спокойно, потому что _____

VI. Трудности у меня: 1) бывают всегда, 2) иногда; 3) не встречаются.

VII. Чаще всего я

- 1) не понимаю цель работы;
- 2) не понимаю задание;
- 3) не знаю, как его надо выполнять;
- 4) не умею контролировать ход своей работы;
- 5) не знаю, как проверить результаты работы;
- 6) не умею правильно распределять время.

VIII. Я очень дорожу всегда помощью _____

IX. Если бы я был учителем, то таким, как я, ученикам при выполнении заданий _____

- Коротко о себе:
- 1) учусь на 4-5;
 - 2) имею 3;
 - 3) не успеваю по некоторым предметам;
 - 4) увлекаюсь _____
 - 5) хочу стать _____

Порядок проведения диагностики прост, особенно в тех случаях, когда лист-тест заготовлен для каждого ученика. Учитель раздает краткую инструкцию: внимательно читать тест и самостоятельно, ни с кем не советуясь, закончить предложение или выбрать то окончание, которое выражает позицию или состояние ученика. Если же нет возможности предложить лист каждому ученику (а эта проблема возникает часто), тогда можно заготовить 15-20 листов (один на парту). На чистых листочках бумаги учащиеся записывают лишь номера предложений и краткие окончания (или номера выбранных окончаний). Получается своего рода "шифровка", которая легко затем читается.

Обработка полученных данных. Анализ ответов на первые два вопроса дает возможность выявить самооценку отношения учащихся к учению. Остальные ответы характеризуют индивидуальные особенности процесса самостоятельной деятельности. На основе их анализа можно выделить, во-первых, учащихся, которые, приступая к решению задачи, действуют обычно импульсивно, торопятся, не всегда замечают ошибки, следовательно, требуют внимания учителя именно на начальном этапе работы. Во-вторых, выявляются те, кто действует взвешенно, спокойно и уверенно, а также "тугодумы" - школьники, у которых затягивается ориентировочный этап, заметны нерешительность и робость. В связи с этим анализируются и сопоставляются данные, характеризующие эмоциональное состояние учащихся при выполнении задания, типичные затруднения. Полученные результаты используются для выработки оптимальной стратегии руководства учением, осуществления дифференцированного подхода к учащимся в процессе выполнения заданий, оказания им необходимой помощи.

Методика 2. "САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА" (1. с. 52).

Ц е л ь : выявить отношение учащихся к самостоятельной работе и отдельным ее видам; мотивы самостоятельной деятельности и потребность учащихся в педагогическом руководстве.

Для достижения этих целей используется анкета закрытого типа. Учащимся предлагается внимательно прочитать вопросы и обвести кружочком те ответы, которые выражают их мнение.

- I. Как вы относитесь к самостоятельной работе, которая проводится по разным предметам?
1. Положительно.
 2. Отрицательно.
 3. Безразлично.
- II. Что вас привлекает в ней?
1. Возможность пополнить и углубить знания.
 2. Возможность проявить и углубить знания.
 3. Желание проверить свои знания.
 4. Желание получить отметку.
 5. Что еще?
- III. Какие виды самостоятельной работы вы выполняете с интересом?
1. Работа с учебником.
 2. Работа с дополнительной литературой.
 3. Решение задач, выполнение упражнений.
 4. Подготовка сочинений.
 5. Работа с таблицами.
 6. Подготовка докладов.
 7. Лабораторные работы.
 8. Трудовые задания.
 9. Что еще?
- IV. Какая помощь учителя необходима вам при выполнении самостоятельной работы?
1. Объяснение задания.
 2. Инструктаж к работе.
 3. Наблюдение учителя.
 4. Ответы учителя на вопросы, возникающие при выполнении заданий.
 5. Корректирование работы.
 6. Проверка и анализ результатов.
- V. Что, на ваш взгляд, следовало бы изменить в организации самостоятельной работы школьников?
1. Увеличить для нее время на уроке.
 2. Уменьшить время для нее на уроке.
 3. Чаще предлагать творческие задания.
 4. Не задавать домашние задания.
 5. Чаще предлагать индивидуальные задания.

6. Что еще?

Анализ полученных данных. В данном случае учитель путем простого подсчета выборов выявляет самооценку учащимися своего отношения к самостоятельной работе, специфичные мотивы, возникающие под ее влиянием, виды работ, стимулирующие интерес и деятельность школьников. Обработка и анализ других ответов дают возможность выявить потребность учащихся в сотрудничестве, помощи педагога, учесть предложения для построения педагогических прогнозов, для коррекции стратегии руководства их самостоятельной деятельностью.

Методика 3: “УЧАЩИЕСЯ О СТИМУЛАХ” для УІ-ХІ кл. (1, с. 57).

Ц е л ь : выявить оценку учащимися стимулов самостоятельной учебной деятельности; характер влияния стимулов на деятельность учащихся.

Методика представляет собой тест из неоконченных предложений, в которых скрыт педагогический замысел: через оценку ребят выяснить, что вызывает и усиливает интерес к работе, что способствует ее интенсификации, успешности выполнения.

ЛИСТ САМООЦЕНКИ

Дорогие ребята! Читая предложения, отметьте окончания, выражающие ваше мнение (состояние).

- | | | | |
|---|----|-----|---------|
| 1. Старательно и с желанием выполняю самостоятельную работу, когда: | | | |
| интересное задание | Да | Нет | Не знаю |
| она важна для изучения предмета | Да | Нет | Не знаю |
| понимаю, что она необходима для | | | |
| моей профессиональной подготовки | Да | Нет | Не знаю |
| считаю, что могу ее выполнить | Да | Нет | Не знаю |
| хочу заслужить одобрение родителей | Да | Нет | Не знаю |
| хочу заслужить одобрение учителей | Да | Нет | Не знаю |
| 2. В работу включаюсь быстрее, если: | | | |
| хочу получить хорошую оценку | Да | Нет | Не знаю |
| боюсь получить двойку | Да | Нет | Не знаю |
| использую технические средства | Да | Нет | Не знаю |
| 3. Самостоятельная работа проходит успешнее, если выполняю задание: | | | |
| один | Да | Нет | Не знаю |
| с группой товарищей | Да | Нет | Не знаю |

при непрерывном руководстве учителя	Да	Нет	Не знаю
4. Интерес к самостоятельной деятельности усиливается, если:			
успешно выполняю задание	Да	Нет	Не знаю
доброжелательная обстановка на уроке	Да	Нет	Не знаю
строгая дисциплина	Да	Нет	Не знаю
учитель одобряет работу	Да	Нет	Не знаю
применяется зачетная система	Да	Нет	Не знаю

Полученные результаты используются педагогами для анализа и коллективного обсуждения, для выбора тех средств, форм и методов работы, которые получают наиболее высокую оценку ребят.

Обычно в оценках педагогов и учащихся наблюдаются и совпадения, и существенные расхождения, что чаще всего, на наш взгляд, можно объяснить сложившимися стереотипами мышления взрослых. Учителя, например, высоко оценивают требования как стимул учебной деятельности, хотя учащиеся придерживаются противоположного мнения. Традиционно педагоги возлагают надежды на строгую дисциплину, но школьники не считают ее ведущим стимулом. Когда учитель, анализируя результаты диагностики, убеждается, что так думает не один ученик, а многие, ему легче перестроить свою собственную позицию.

Методика 4: ДИАГНОСТИКА ПАРАМЕТРОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ (1, с.61).

Ц е л ь : выявление и оценка формируемых качеств самостоятельной деятельности.

Если речь идет о самостоятельной деятельности, то объектом измерения должны быть такие ее качества, как успеваемость, мотивация, активность, организованность, ответственность и самостоятельность, которые проявляются при выполнении заданий.

Если мы хотим "замерить" и воспитательный эффект самостоятельной деятельности, то необходимо выделить проявления уровней качества (параметра). Каждому уровню можно присвоить соответствующее числовое значение (0,1,2,3 балла). Получим несложную шкалу: 3 балла - высокий уровень; 2 балла - приближающийся к высокому; 1 балл - средний уровень; 0 - низкий уровень.

Ниже в "Листе оценки" представлены показатели всех параметров самостоятельной деятельности.

ЛИСТ САМООЦЕНКИ УЧАЩИМЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СД)
(отметить крестиком в каждом параметре один из показателей)

I. Успеваемость:

- 1) Отличная
- 2) Хорошая
- 3) Средняя
- 4) Низкая

II. Мотивация:

- 1) Меня побуждает к СД несколько мотивов
- 2) Один устойчивый мотив
- 3) Мои мотивы я оцениваю как ситуативные
- 4) Меня ничто не побуждает к СД

III. Активность:

- 1) Проявляю инициативу, активен(а), если требуется исследование, нестандартное решение задачи
- 2) Предпочитаю доступные задания, но требующие размышления, объяснения своими словами
- 3) Активно выполняю только несложные задания
- 4) При выполнении самостоятельной работы я всегда пассивен

IV. Организованность:

- 1) Выполняя самостоятельную работу, умею организовать рабочее место, средства обучения, умею планировать время, этапы и способы деятельности
- 2) Умею организовать рабочее место и средства обучения, планировать время
- 3) Скорее всего умею хорошо организовать рабочее место и средства труда
- 4) Должен признать, что совсем не умею организовать свою самостоятельную работу без посторонней помощи

V. Ответственность:

- 1) Любую работу на уроках и дома всегда выполняю без внешнего контроля (на доверии, на самоконтроле)
- 2) Чаще в контроле не нуждаюсь, не позволяет совесть
- 3) Мою ответственность стимулирует внешний контроль, на самоконтроль положиться не могу

4) К сожалению, это качество у меня совсем не развито

УІ. Самостоятельность:

- 1) Справляюсь с заданием любой сложности без помощи, умею ставить цель самостоятельной работы
- 2) Без помощи могу выполнить задания средней сложности
- 3) Типовые задания выполняю только при внешней помощи
- 4) При выполнении заданий всегда нуждаюсь в помощи учителя.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	7
РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	15
РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	30
РАЗВИТИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	38
ПРИЛОЖЕНИЕ	55

**ЛУКЬЯНОВА
МАРГАРИТА ИВАНОВНА
КАЛИНИНА
НАТАЛЬЯ ВАЛЕНТИНОВНА**

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ И ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ**

Редактор	А.Я.Плаксин
Компьютерная верстка	Т.Е.Догова
Подписано в печать	26.02.99
Формат	60x84 1/16
Бумага	офсетная
Усл.п.л.	3,72
Усл.изд.л.	3,6
Тираж	200 экз.
Заказ	99/18
Гарнитура	Courier

Н/К

ЛР N020803 от 05.08.93

Оригинал-макет подготовлен в редакционно-издательском центре института повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н.Ульянова.

Отпечатано в лаборатории оперативной полиграфии ИПК ПРО.

Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н.Ульянова.

432063, г.Ульяновск, ул. 12 Сентября, д.81.

