Аннотация на статью Н.А. Сайковской «Подготовка учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения» // Народное образование - 2008. - №10. – с. 85-88.

В тексте статьи выделены ключевые моменты и проблемы развивающего обучения в рамках начальной школы. Статья Сайковской Н.А отражает проблему подготовки педагогических кадров к реализации технологии развивающего обучения.

Автор подробно описывает и предлагает конкретную программу действий, которая является курсом повышения квалификации учителей начальных классов по проблеме подготовки к использованию в практической деятельности технологии развивающего обучения. Составление материалов программы опирается на основы развивающего обучения, на статьи и работы других авторов по проблеме применения технологии.

Сайковская Н.А. предлагает для организации программы использовать три логически выстроенных этапа, которые не только организуют работу, но и отвечают требованиям преемственности компонентов.

Начальный этап – мотивационный аспект реализации теоретических идей развивающего обучения. Этот этап можно назвать этапом погружения в проблему и расширения знаний.

В рамках программы предлагается несколько тем для практических занятий, лекций и тренинговых занятий: «Я-концепции педагога», «Преодоление самоограничений в деятельности педагога», «Логико-философские и психологические основы развивающего обучения», «Основные концепции развивающего обучения», «Понятие учебной деятельности в системе развивающего обучения» и др.

В качестве итогового контроля автором предлагается использовать форму зачета.

Основной этап – подготовка учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения. В программе работы организуются практические занятия и лекции (например: «Рефлексия проблем организации учебной деятельности и усвоения предметного материала учащимися», «Личность ребенка в системе развивающего обучения» и т.д.). Работа по каждому курсу завершается собеседованием, которая предполагает разработки различных фрагментов организации учебной деятельности.

Заключительный этап – усиление творческой направленности учителя.

В качестве зачетной работы используется написание выпускной работы, описание практического опыта и анализ видеозаписи урока.

На мой взгляд, тема изученной статьи актуальна в практической деятельности педагога начальных классов. Выпускники педагогических вузов, в современное время, более практико-ориентированы на организацию технологии развивающего обучения, так же организации работы учителя в системе развивающего обучения обеспечивается прохождением специально адаптированных курсов.

Программа курсов повышения квалификации, предложенная Сайковской Н.А., на мой взгляд, довольно полезна, одержит большое количество не только лекционного материала, но и практических занятий, по каждой форме существует определенная отчетность.

Данная программа, действительно, может помочь учителю начальных классов грамотно подготовиться к процессу реализации технологии развивающего обучения в начальной школе.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Н.А. Сайковская,

ст. преподаватель Минского ИПК

Реализация технологии развивающего обучения требует специальной подготовки **+**учителя (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин). Подготовка в вузе не решает полностью проблемы формирования у будущих учителей начальных классов готовности к осуществлению развивающего обучения. Выполнение педагогом профессиональной деятельности в данной парадигме требует освоения им дополнительных образовательных программ, что возможно в системе **+**повышения квалификации (рис.). Организационно-методический механизм такой дополнительной подготовки направлен на усвоение учителями начальных классов психолого-педагогических и содержательно-методических знаний, практических умений, позволяющих им осуществлять образовательный процесс в парадигме развивающего обучения и способствующих формированию мотивации профессиональной деятельности. При разработке программы мы опирались на труды В.В. Давыдова, А К. Дусавицкого. В В Репкина [1—4]. Каждый этап такой подготовки является логическим продолжением предыдущего и сохраняет преемственность всех его компонентов: целевого, **+**содержательного, процессуального и результативного. Цель начального этапа - ориентация слушателей на реализацию теоретических идей развивающего обучения В ходе занятий происходит погружение в проблему, осмысление и осознание учителями сущности развивающего обучения, углубляются и **!**расширяются знания, умения, необходимые для его реализации. Учебный материал базовых курсов структурируется с установкой на философское и психолого-педагогическое обоснование развивающего обучения, изучение логики предметного содержания и методики преподавания в данном контексте.

На соответствующем практическом занятии с элементами тренинга раскрывается структура «Я-концепции» педагога, анализируется ее влияние на стиль преподавания, успеваемость школьников, формирование «Я-концепции» учащегося. Последующий тренинг «Преодоление самоограничений в деятельности педагога» предусматривает изменения сложившихся стереотипов мышления, поведения, восприятия себя и других, организации процесса обучения, оценивания результатов деятельности, позиции учителя и ученика в учебном взаимодействии. В ходе занятий «Логико-философские и психологические основы развивающего обучения», «Основные положения концепции развивающего обучения», «Понятие учебной деятельности в системе развивающего обучения» слушатели осваивают теоретические основы развивающего обучения, осмысливают его сущность, выявляют необходимость и значимость его использования в процессе обучения младших школьников. На лекциях «Технологическая карта развивающего обучения» и «Специфика педагогической деятельности в системе развивающего обучения» слушатели знакомятся с последовательностью педагогических действий учителя по организации учебных действий школьников, изучают особенности педагогической деятельности в новой парадигме. Конкретизация содержания учебной деятельности школьников и формирование умений по ее организации происходит на практических занятиях при изучения конкретных предметов. Во время круглого стола «Рефлексия профессионального развития» каждому слушателю предоставляется возможность оценить значимость приобретенных дополнительных знаний и умений, проанализировать собственное отношение к развивающему обучению. обосновать свой выбор в предстоящей **!**профессиональной деятельности. Итоговой формой контроля на начальном этапе является зачет. Проверяется уровень знаний и умений слушателей, необходимых в практической реализации развивающего обучения: понимание его сущности, деятельностной структуры организации учебного процесса, специфики педагогической деятельности, логики построения предметного содержания, методики формирования понятий.

**+**На начальном этапе используются такие формы и методы организации обучения, как проблемные лекции, практические занятия с элементом тренинга, **!**групповые дискуссии и т.д. Результатом начального этапа является осмысление слушателями значимости развивающего обучения для повышения продуктивности педагогической деятельности. овладение основополагающими знаниями и умениями, позволяющими осуществлять развивающее обучение, осознанное самоопределение в дальнейшей профессиональной деятельности. **+**Основной этап дополнительной подготовки учителей начальных классов к реализации технологии развивающего обучения включает шесть целевых курсов. Их цель - обеспечить психолого-педагогическую и содержательно-методическую подготовку слушателей: формирование мотивации профессиональной деятельности: углубленное изучение теоретических основ развивающего обучения; формирование умений организации учебного процесса. +Каждые курсы начинаются с практического занятия «Рефлексия проблем организации учебной деятельности и усвоения предметного материала учащимися», в ходе которого выявляются позитивные моменты в деятельности учителя, проводится рефлексия профессиональных затруднений. В содержании лекции «Формирование учебной деятельности на разных этапах обучения младших школьников» раскрываются особенности формирования учебных и обобщенных способов предметных действий у учащихся, взаимообусловленность учебной активности и методов обучения, диагностика сформированности компонентов учебной деятельности. Проблемные лекции и практические занятия «Основы психологии педагогического общения», «Особенности педагогического взаимодействия в диадах: “учитель—ученик”, '‘ученик—ученик'’». «Специфика учебного взаимодействия в системе развивающего обучения», «Профессиональная позиция учителя в образовательном процессе» способствуют формированию коммуникативных умений учителя в организации **!**учебной деятельности. В процессе занятий углубляются психолого-педагогические знания слушателей по организации учебного сотрудничества. Они учатся анализировать эффективность педагогического взаимодействия, моделируют позиции учителя в учебных ситуациях. Существенной проблемой для учителя является формирование у учащихся действий +самоконтроля и самооценки. В ходе занятий «Формирование самооценки в учебной деятельности», «Система оценивания в условиях развивающего обучения» раскрывается сущность самооценки, ее структура, формы функционирования. влияние самооценки на развитие мышления учащихся, проектируются виды контроль-но-оценочных работ. Осмыслить влияние содержания и способов обучения на формирование личности ребенка слушателям помогают следующие лекции и практические занятия: «Личность ребенка в системе развивающего обучения», «Возможность творческого развития личности в системе развивающего обучения». Учителя изучают эмоциональный мир младшего школьника, его взаимосвязь с проблемами развития, обучения и сохранения здоровья;

индивидуально-психологические характеристики творческой личности, признаки творческого мышления, формы работы по развитию творческих способностей детей. Значительная часть практических занятий во всех курсах основного этапа посвящена изучению предметного содержания русского языка и математики конкретного полугодия. Его усвоение начинается с фиксации системы учебных задач, что позволяет слушателям представить логику системного построения учебного материала. Предметно-методические знания задаются в форме проблемных ситуаций, предполагающих включение продуктивного мышления слушателей. В ходе подготовки особое место отводится проектированию и анализу уроков, проведению практики на базе школ. На практическом занятии «Оценка деятельности учителя при реализации развивающего обучения» формируется умение педагогов корректно оценить собственные действия и учебные действия учащихся, определить их соответствие новым требованиям Г51. На данном этапе учителя включаются в процесс активного познания. Они участвуют в дискуссиях, имитационных играх, решают проблемные ситуации, моделируют целостные фрагменты педагогической деятельности, что способствует формированию навыков работы в развивающем **+**режиме. Каждый целевой курс завершается собеседованием. которое предполагает не только ответы слушателей на вопросы, но и разработку фрагментов организации учебной деятельности учащихся по формированию теоретических понятий за конкретный период обучения. Результатом основного этапа дополнительной подготовки учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения является расширение и углубление дополнительных психолого-педагогических и содержательно-методических знаний. практических умений, обеспечивающих продуктивную организацию образовательного процесса.

**!**Заключительный этап предполагает усиление творческой направленности подготовки учителя к осуществлению педагогического процесса в парадигме развивающего обучения, формирование потребности в дальнейшем профессиональном развитии. В ходе занятий обсуждаются пути профессионального совершенствования учителя, обогащения содержания учебных предметов, тенденции творческой и исследовательской деятельности. Участие в круглом столе «Реализация развивающего обучения: опыт, проблемы, перспективы» позволяет педагогам оценить личностную и профессиональную значимость освоения технологии развивающего обучения, осуществить **+**рефлексию собственного опыта, определиться в самообразовании. Обучение слушателей завершается представлением выпускной работы, которая предполагает анализ психолого-педагогической литературы по теме, описание практического опыта в контексте выбранной проблемы, анализ видеозаписи урока.

**+**Таким образом, организация и методика подготовки учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения обеспечивает последовательное усвоение дополнительных психолого-педагогических и содержательно-методических знаний. формирование практических умений, позволяющих осуществлять образовательный процесс в парадигме развивающего обучения; развитие осознанного, ценностного отношения педагога к данному процессу, формирование потребности учителя в дальнейшем профессиональном развитии.

Литература 1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. -М., 1996. 2. Дусавицкий А.К Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учеб. пособие / А.К. Дусавицкий. О.Н. Погребняк. - Харьков, 2006. 3. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. - Харьков, 2002. 4. Репкил В.В. Развивающее обучение: теория и практика. - Томск, 1997. 5. Сайковская Н.А. Деятельность учителя при реализации системы Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Адукацыя 1 выхаванне. 2006. № 3. 6. Сайковская Н.А. Методика дополнительной подготовки учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения // Пачатк. шк. 2007. № 12.

Аннотация на статью Е. Восторговой «Учебник как средство формирования учебной деятельности или Зачем нужен учебник в развивающем обучении?» // Начальная школа -2006. - №23. – с. 22-25.

Позиция автора статьи опирается на разработки материалов В.В. Репкина, который работал над проблемами развивающего обучения.

В статье раскрываются особенности и эффективность использования и применения учебных пособий на уроках в начальной школе в рамках системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Автором выделен главный и проблемный вопрос, который обсуждается в теории системы развивающего обучения: «Нужен ли учебник на уроках в системе развивающего обучения?», в тексте представлены исследовательские данные и мнение педагогов-практиков.

Е. Восторгова опирается на исследовательские материалы, которые показали неэффективность использования учебных пособий из-за некорректности их составления. При проведении исследования учебники на уроках не использовались, учителя работали по авторским конспектам и использовали учебные пособия только в контексте тренировочных.

Е. Восторгова описывает возможность применения идеи Л.И. Айдаровой, которая предложила конструировать сборник упражнений самим учащимся. На мой взгляд, идея очень актуальна и представляет учителю возможность организации работы в рамках проектной деятельности; но не прописана возрастная категория учащихся. Идея хороша для реализации, если отработать и четко спланировать деятельность учащихся в рамках проектной работы, но и назвать это полноценным учебным пособием будет сложно (это скорее результат совместной работы учителя и учащихся).

Автор статьи опирается на опыт В.В. Репкина по созданию учебников, в статье прописана их структура. На мой взгляд, некоторые современные учебники построены именно по представленной структуре (поставлена проблема; есть сказочные персонажи-помощники, в некоторых учебника персонажи постоянные; представлены задания для открытия нового знания; блок вопросов для отработки умений; контрольные задания для проверки).

Вопрос о ненужности остается открытым (и, мне кажется, что будет проблемным всегда, так как каждый педагог выбирает самостоятельно, работать ему с данным учебным пособием или нет): учебник, на мой взгляд, структурный компонент – учителю есть, на что опираться при построении и проведении урока.

**Елена ВОСТОРГОВА**

Учебник как средство формирования учебной деятельности,

*или Зачем нужен учебник в развивающем обучении?*

***Вопрос о том, нужен ли учебник в школе, может вызвать недоумение: ведь в нем изложена необходимая информация, подлежащая усвоению, собраны определения и правила, которые ученик должен знать назубок, даются упражнения для отработки применения ребенком этих самых правил, наконец! Как же можно учить без учебника? Невозможно!  
Однако если поставить тот же вопрос в отношении учебника в развивающем обучении, все не так уж однозначно. Ведь цель такого обучения вовсе не в том, чтобы сообщить ребенку как можно лаконичнее те же определения и правила +и затем в кратчайшие сроки их отработать. Главная задача развивающего обучения – создать такие условия, чтобы ребенок сам сумел открыть научные истины, определить для себя важнейшие правила и их основания, а уж потом научиться эти правила применять! И понятно, что если знания – то, что является предметом детского поиска в развивающем обучении, – предъявлены в школьном учебнике в виде готовых формулировок, ни о каком исследовании не может быть и речи! Так, может быть, учебник в системе развивающего обучения на самом деле не нужен и является лишь пережитком прошлого традиционной педагогики? Или, может быть, теперь учебник для развивающего обучения должен содержать только тренировочные упражнения? Но в таком случае это уже не учебник…***

Вопрос о роли учебника в развивающем обучении действительно является остродискуссионным и обсуждается разработчиками этой образовательной системы на всем протяжении ее существования. И несмотря на то, что в настоящее время практически каждая программа в системе Эльконина – Давыдова оснащена учебно-методическим комплектом, среди авторов нет единого мнения о том, каким должен быть учебник и нужен ли он вообще для данной системы. Одни разработчики признают, что учебник необходим на данном этапе развития системы лишь для ее распространения и внедрения в массовой школе, но, говоря о реализации системы в «чистом» виде, считают учебник ненужным и даже вредным. Другие считают учебник необходимым средством формирования учебной деятельности – важнейшей цели развивающего обучения – и наделяют его особыми функциями, которых не может иметь учебник традиционного формата.

**!**Еще в начале 60-х гг. экспериментальные исследования учебной деятельности привели ученых к выводу о том, что традиционные учебники (речь идет об учебниках того времени!), содержащие образцы, подлежащие усвоению знаний и материал для отработки соответствующих умений и навыков, не только не способствуют формированию учебной деятельности, но и могут существенно затормозить и даже разрушить этот процесс.

Дело в том, что в этих учебниках был задан для усвоения эмпирически обобщенный материал, изложенный тем не менее с помощью теоретических терминов. **!**Некорректное изложение научных понятий, с одной стороны, блокировало возможность понимания (а значит, и усвоения!) их ребенком, а с другой стороны, порождало у учеников иллюзию овладения теоретическим знанием. Вместе с тем учебный материал (определения понятий, правила, схемы), предложенный в детском учебнике, был представлен как единственно возможный вариант. Тем самым из **!**процесса обучения исключался самостоятельный анализ, исследование, составляющее суть учебной деятельности. (К сожалению, приходится признать, что такими недостатками грешат и многие современные учебники, весьма распространенные в школе.)

Именно этими обстоятельствами, а также отсутствием учебников, специально предназначенных для формирования учебной деятельности, можно объяснить тот факт, что в экспериментальных исследованиях учебной деятельности, **+**развернувшихся в начале 60-х гг., учебники не использовались. Учителя-экспериментаторы работали по авторским конспектам уроков и использовали имеющиеся в то время стабильные учебники только как источники тренировочных упражнений. Как известно по данным экспериментальных исследований, учебная деятельность у большинства учащихся формировалась успешно. Именно поэтому у участников эксперимента сформировалось мнение о ненужности учебника, нацеленного на формирование учебной деятельности, и об отсутствии у учебника каких-либо специфических функций при организации детского исследования. При **+**этом, разумеется, не отрицалась необходимость специальных сборников упражнений для закрепления и отработки умений и навыков. В этой связи была выдвинута оригинальная идея о конструировании таких сборников самими учащимися (Л.И. Айдарова), что должно было способствовать более глубокому и действенному усвоению теоретического материала.

Как уже было сказано, мнение о ненужности учебника в развивающем обучении и даже некотором вреде его использования и сейчас достаточно широко распространено в кругу разработчиков этой системы. На наш взгляд, с этой идеей можно было бы согласиться, если рассматривать учебник лишь в его традиционном формате – как вместилище информации, подлежащей усвоению, и сборник **+**упражнений, обеспечивающих это усвоение. Если же рассматривать учебник как носитель не самой информации, а *способов ее получения, понимания и усвоения*– возникает задача конструирования нового учебника, представляющего собой своеобразную *модель учебной деятельности*.

**!**Впервые эту идею выдвинула Л.И. Айдарова. Ею был предложен весьма необычный проект такого учебника, составляемого самими детьми, который, к сожалению, не был реализован в широкой школьной практике. В этом учебнике была представлена система моделей, отражающих способы последовательного преобразования изучаемого объекта, – например, морфо-семантическая модель слова или словоизменительная модель части речи.

**+**Но совершенно очевидно, что помещение в учебник модели изучаемого объекта еще не превращает его в носителя модели учебной деятельности. Учебник такого плана, по-видимому, должен отображать не только результат, но и сам процесс учебной деятельности, его этапы: постановку задачи, анализ ее условий, выделение способа решения задачи и его конкретизацию, контроль и оценку. Именно это сделано в учебниках по русскому языку для начальной школы, а также для 5–6-х классов В.В. Репкина.

**!**Параграфы (разделы) в этих учебниках начинаются с проблемной ситуации, выполняющей постановочную функцию (в начальной школе эта ситуация разворачивается как определенный сюжет в участием сквозных персонажей). Затем в параграфе представлены задания, выполнение которых приводит учащихся к открытию новых понятий и способов действия. Далее идет блок упражнений, в ходе работы над которыми уточняется новый способ или новое знание, отрабатываются соответствующие умения. И, наконец, завершается параграф контрольными заданиями (в начальной школе) или контрольными вопросами (в 5–6-х классах), которые позволяют ученику проверить самого себя, самостоятельно подвести итог собственному изучению данного параграфа и оценить результаты своей работы.

Однако, по мнению самого В.В. Репкина, ничего принципиально нового такая модель в учебнике в процесс формирования учебной деятельности не вносит, так как все ее указанные компоненты осваиваются учениками только в их совместной деятельности с учителем.

**+**Эта модель может выполнять *рефлексивную роль* для учащихся только *после* осуществления ими акта совместно распределенной деятельности. Модель учебной деятельности, представленная на страницах учебников В.В. Репкина, скорее, обращена к учителю и является для него своеобразным методическим ориентиром в содержании и способах организации его изучения. С этой точки зрения, подобный учебник оказывается специфическим методическим **!**пособием для учителя, содержащим развертки ключевых моментов уроков. Задача же подлинного методического пособия – научить учителя «вычитывать» сценарии уроков из детского учебника (поэтому методическое пособие в каждом комплекте называется *методическим комментарием к учебнику*).

В одной из своих работ В.В. Репкин отмечает, что есть и другой, весьма существенный, аспект, в котором должна быть рассмотрена учебная деятельность. **+**По мере формирования учебной деятельности у ребенка складывается *объективно-познавательное отношение* к действительности (В.В. Давыдов). Вне такого отношения усвоенные способы действия не включаются в реальную деятельность ребенка и не приобретают для него личностного смысла.

**+**Психологами доказано, что в основе этого отношения лежит способность личности учитывать и координировать разные точки зрения на рассмотрение одного и того же предмета. Эта способность может быть воспитана уже в дошкольном детстве посредством игровой деятельности, в процессе которой ребенок принимает на себя роли других участников игры и вынужден оценивать ситуацию с их точки зрения. Участие в подобной игре способствует формированию у ребенка условно-динамической позиции, которая обеспечивает переход мышления на более высокий уровень. Необходимо отметить, что такой эффект возможен только при участии ребенка в играх определенного рода. Иные игры могут, напротив, фиксировать эгоцентрическую позицию ребенка и препятствовать формированию указанной способности.

Понятно, что в развивающем обучении создаются все предпосылки для планомерного решения задачи формирования указанной позиции. Принципиальное **+**значение в данном случае имеет *учебный диалог*, будучи необходимой формой организации коллективно распределенной деятельности в процессе решения учебных задач в начальной школе. Ведь в учебном диалоге ребенок оказывается не в позиции ученика, осваивающего «чужое» знание, а в позиции исследователя, стремящегося преодолеть ограниченность своей точки зрения на предмет путем ее сопоставления и согласования со множеством других точек зрения.

**!**Учебный диалог может быть эффективным только в том случае, если в нем обсуждаются реалистические позиции, отражающие хотя бы некоторые объективные свойства предмета. В противном случае учебный диалог вырождается в формальный обмен субъективными мнениями. Представленные в диалоге позиции не могут быть случайными. В своей совокупности они должны учитывать все наиболее существенные свойства рассматриваемого предмета. Но проблема в том, что обеспечить наличие этих позиций в реальном детском диалоге чрезвычайно сложно.

По мнению В.В. Репкина, такую ситуацию можно создать следующим образом: отобрать необходимые частные точки зрения на изучаемый предмет, сконструировать модель учебного диалога, отображающего эти точки зрения, и задать эту модель учащимся для коллективного или индивидуального (в более старшем возрасте) анализа. Ученики могут оценить позицию каждого участника смоделированного учебного диалога, сопоставить их друг с другом, с собственной позицией и выработать общую точку зрения – *объективное отношение* к предмету.

**+**Учитывая сказанное, можно предположить, что, помимо модели предмета, в развивающем обучении особый смысл приобретают *модели ситуаций*, функция которых в учебном процессе – организация учебного диалога. Еще раз подчеркнем, что создать нужные модели ситуаций в реальном процессе обсуждения на уроке почти невозможно, но сами эти ситуации, будучи заданы детям в «готовом» виде, могут стать «пусковым механизмом» общеклассной дискуссии. Так как форма таких моделей должна обеспечивать возможность максимально точного воспроизведения всех деталей той или иной ситуации и позволять многократное обращение к ним, удобнее всего поместить эти модели в виде *диалогов между персонажами* в детский *учебник*, который становится главным средством организации учебного диалога.

**+**Таким образом, важнейшая функция учебника в процессе формирования учебной деятельности – обеспечение условий для воспроизведения учащимися анализа и содержательного обобщения свойств изучаемого предмета *в форме учебного диалога*. Отсюда и главная характеристика учебника развивающего обучения – он должен быть диалогичным.

Указанная функция учебника в развивающем обучении, безусловно, является принципиально важной, но этим, конечно, его роль не исчерпывается. Учебник выполняет и другие функции, и опыт реализации развивающего обучения в основной школе подсказывает нам, что они тоже чрезвычайно важны и требуют специального рассмотрения.

*При подготовке статьи использованы   
неопубликованные материалы В.В. Репкина.*