

Концепция начального образования



Н. Ф. Виноградова

**Начальная школа
XXI века**



**ВЕНТАНА
ГРАФ**

Начальная школа XXI века

Н. Ф. Виноградова

Концепция
начального образования



Москва
Издательский
центр
«Вентана-Граф»
2017

УДК 372.4
ББК 74.202
В49

Виноградова, Н. Ф.

В49 Концепция начального образования : «Начальная школа XXI века» / Н. Ф. Виноградова. — М. : Вентана-Граф, 2017. — 64 с. : ил.

ISBN 978-5-360-08690-1

На основе анализа традиционной педагогики, а также тенденций, типичных для начального образования последних десятилетий, выдвигаются идеи совершенствования обучения в первом звене школы. Раскрываются аксиологические, содержательные, методические и технологические проблемы процесса обучения младших школьников, характеризуются пути его совершенствования на основе требований государства, общества, психолого-педагогической науки к уровню образования современных школьников и планируемых результатов обучения учащихся современной начальной школы.

УДК 372.4
ББК 74.202

**Концепция начального образования:
«Начальная школа XXI века»**

Редактор *М. С. Леднева*

Внешнее оформление *И. Н. Кривошеева*

Художественный редактор *И. Н. Кривошеева*

Компьютерная вёрстка *Е. Ю. Бобылева*

Технический редактор *С. А. Толмачева*

Корректоры *И. В. Андрианова, Л. Н. Марченко*

Подписано в печать 10.04.17. Формат 60x84/16

Гарнитура «Школьная». Печать офсетная

Усл. печ. л. 3,73. Тираж 100 экз. Заказ №

ООО Издательский центр «Вентана-Граф»

123308, г. Москва, ул. Зорге, д. 1, эт. 5

Сайт: drofa-ventana.ru



Предложения и замечания по содержанию и оформлению книги можно отправлять по электронному адресу: expert@drofa-ventana.ru

По вопросам приобретения продукции издательства обращайтесь:

тел.: 8-800-700-64-83; e-mail: sales@vgf.ru; сайт: drofa-ventana.ru/buy/

ISBN 978-5-360-08690-1

© Издательский центр «Вентана-Граф», 2017

ВВЕДЕНИЕ

Концепция первого звена российской школы — обоснование идей тех необходимых изменений, которые могут и должны существенно повлиять на реализацию норм главного Закона нашей страны — Конституции Российской Федерации (РФ). Речь идет, прежде всего, о важнейшей статье Закона, раскрывающей в качестве высшей ценности права и свободы человека, признающей обязанностью государства их соблюдение (статья 2), а также о праве любого гражданина на образование, гарантии его доступности и бесплатности (статья 43).

«Сопоставляя необходимые задачи, стоящие перед Обществом и Детством, ученые — психологи, педагоги, методисты, физиологи — призваны определять оптимальные пути развития современного ребенка, одновременно ведя и поиск возможностей нивелирования имеющихся отрицательных тенденций»¹. Эти слова психолога, академика РАО Д. И. Фельдштейна подтверждают необходимость разработки новых подходов к современному образованию подрастающего поколения, которые помогут решить задачи успешного его развития и справиться с трудностями современной жизни и проблемами роста.

В словосочетании «концепция современной начальной школы» следует обратить особое внимание на слово «современной». Современность как явление действительной картины мира, применительно к такой сфере социальной жизни, как система образования, отражает определенный поворотный этап ее развития, соответствующий требованиям государства и общества, достижениям соответствующих отраслей науки, а также статусу субъектов образования. По мнению философов (к примеру, В. Н. Финогентова²), современность видения того или иного явления задает в значительной степени стратегию развития его существования на этом отрезке истории и отношение к этому явлению ожидаемых участников.

¹ *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. — М., 2011. С. 13.

² См.: *Финогентов В. Н.* Философские основания нового века. — Орел, 2004.

Характеристика понятия «современность» может включать составляющие, отражающие ценностные ориентиры развития системы начального образования:

- *конструктивность* как выделение главного, отказ от несущественного и устаревшего;
- *позитивный консерватизм* как сохранение базовых ценностей, реализация идеи о том, что базовые ценности не должны подвергаться поспешному изменению;
- *динамичность* как возможность внесения целесообразных оправданных изменений во все компоненты дидактической системы обучения;
- *преемственность* как отбор устоявшихся и проверенных временем позиций, на которых на протяжении сотен лет строилась традиционная начальная школа.

Определим предпосылки создания концепции начального образования для сегодняшнего этапа его развития.

1. Произошли объективные изменения в требованиях к системе образования со стороны государства, в запросах общества, семьи, родителей, связанные с социальной ситуацией, сложившейся в конце XX — начале XXI века. Эти требования нашли отражение в постановлениях Правительства РФ. Сошлемся на два последних документа. В апреле 2014 года была утверждена государственная программа РФ «Развитие образования на 2013—2020 годы». Основными ожидаемыми результатами в ней определены: совершенствование качества российского образования, «повышение удовлетворенности населения качеством образовательных услуг, улучшение результатов российских школьников по итогам международных сопоставительных исследований качества общего образования (PIRLS, TIMSS, PISA)»¹.

Другим важнейшим документом стала «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В ней отмечено, что «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высококонкретной личности, разделяющей российские традиционные

¹ «Развитие образования на 2013—2020 годы». Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 года № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации». С. 5.

духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины»¹.

Государственная позиция РФ в области образования строится сегодня на следующих важнейших принципах, реализация которых позволит государству обеспечить право человека на получение достойного, лично значимого образования:

— *Демократизация* системы образования характеризуется плюрализмом, вариативностью, *правом выбора* всеми субъектами образовательного процесса (образовательная организация, учитель, обучающийся, родитель) типа учебного заведения, программы обучения, педагогической технологии и средств обучения; возможностью обучения по индивидуальным программам. Все это позволяет уйти от однообразия, сделать школу мобильной, разноуровневой и современной.

— *Открытость* образования предполагает способность системы учитывать требования времени, изменения, происходящие в социальном мире, проводить корректировку всего учебно-воспитательного процесса для его успешного перспективного развития; обеспечение доступности информационной, интеллектуальной, коммуникативной, организационной среды в конкретных условиях образовательной организации.

— *Гуманизация* системы образования как проявление уважения к личности, ее запросам и интересам, как создание условий для раскрытия способностей и самоопределения каждого обучающегося, недопустимость обезличенности, усредненности его положения в процессе обучения.

— *Гуманитаризация* образования реализует развитие творческого подхода к изучению любой предметной области, отказ от описательного, репродуктивного типа обучения, опору на образное, ассоциативное рассуждающее, интерпретирующее мышление.

¹ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. (Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р). С. 1.

— *Развивающий характер* образования гарантирует право обучающегося на всестороннее развитие личности, создает условия для становления его способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

— *Непрерывность* образования обеспечивает динамику перспективного развития личности обучающегося на последовательных этапах обучения.

Таким образом, принципы, на которых строится государственная система образования, ставят интересы ребенка и соблюдение его прав в зону актуальных государственных задач.

2. Следующей предпосылкой стал учет Международных положений, провозглашенных Декларацией прав ребенка. Это «утверждение веры в основные права человека и в достоинство и ценность человеческой личности»¹. Ребенку должно быть предоставлено право на образование, «которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение...»².

Результаты обучения на конкретном его этапе должны соотноситься с приоритетами образования в передовых странах мира. Это обеспечит конкурентоспособность российского подрастающего поколения в области образования (прежде всего в рамках международных исследований, олимпиад, разного вида соревнований).

3. За прошедшие годы в обществе существенно изменилась информационная ситуация: «Особенностью сегодняшнего этапа развития России является то, что происходящие в стране социально-экономические преобразования совпали по времени с общемировыми тенденциями перехода от индустриального к информационному обществу... Для России как части мирового сообщества это еще и новые требования формирующегося информационного общества к системе образования»³.

¹ Декларация прав ребенка. Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года. С. 1.

² Там же. С. 3.

³ Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008. С. 5.

«Информация, буквально заполонившая мир человека, воздействуя на сознание людей, изменяя их потребности, возможности, обуславливая и обеспечивая практически новую природу общения человека, уровни и характер отношений в целом, формирует фактически новый способ его жизни и, в частности, что в данном случае для нас важно, условия и формы получения, присвоения знаний, формируя сложное соотношение информации, знания, познания. При этом общество (вовсе не только российское) оказалось не готово к главному — определению путей, средств формирования молодого поколения, которому предстоит решать сложнейшие задачи перехода на другой уровень развития, причем решать с учетом новейших научных данных»¹.

4. В начале нашего века произошли существенные изменения в целевой составляющей начального образования. Они связаны с введением Федерального компонента государственного стандарта общего образования (2004) и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) (2009), которые ориентировали систему на новые цели образования младших школьников, способствовали сохранению единства образовательного пространства в РФ, уточняли планируемые результаты обучения. Впервые в рамках государственной политики были выдвинуты цели, определяющие требования к контролируемым результатам развития школьника: формирование общих учебных умений, навыков и способов деятельности (стандарт первого поколения)²; становление метапредметных и личностных результатов обучения (стандарт второго поколения)³.

5. Анализ тенденций в развитии первого звена школы позволяет выделить противоречия, которые играют негативную роль в процессе становления начального образования, характерного для XXI века.

¹ Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. — М., 2011. С. 1—2.

² См.: Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. — М., 2004. С. 18.

³ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2011. С. 7.

Во-первых, это противоречие между декларацией приоритетных целей образования младшего школьника XXI века и их прагматической ориентировкой на реализацию функциональной грамотности, рассматриваемой минимально, а часто и ограниченно, без учета потребностей общества и возможностей детей.

Во-вторых, это противоречие между возможностями ученика начальной школы XX века и статусом ребенка младшего школьного возраста XXI века.

Объективная оценка понимания психолого-педагогической наукой и другими, смежными с ней науками, целей, содержания, результатов обучения младших школьников показывает, что характеристика потребностей, возможностей, интересов ребенка младшего школьного возраста начала XXI века требовала введения в содержание обучения таких предметных областей, которые не изучались детьми XX века. К этому побуждали происходящие в обществе изменения, трансформация общественного сознания, научная корректировка системы ценностей, в том числе в области образования. В 1990-е годы усиливается внимание к изучению социальной сферы (новый предмет «Окружающий мир» был введен в учебный план в начале 1990-х годов¹), в содержание обучения включается работа с информацией, а затем этот содержательный компонент расширяется за счет овладения ИКТ, то есть информационно-коммуникационными технологиями (ФГОС НОО). В массовой начальной школе стали изучать основы религиозных культур и светской этики.

¹ Первые разработки целевой составляющей, содержания и методики обучения (включая и название предмета) были предложены Н. Ф. Виноградовой.

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА КАК ЦЕННОСТЬ: АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы оценить значение первого звена школьного образования для становления личности младшего школьника, его подготовки к выполнению в будущем социальных функций члена общества, необходимо проанализировать понятие «ценность» с точки зрения различных наук, которые составляют теоретические основания общей дидактики и методик обучения.

Философский взгляд на ценности образования подчеркивает его особое значение для конкретного субъекта образовательного процесса. Ценности определяются как ядро личности, стержень, который устанавливает индивидуальную жизнь индивида, его поведение, ценностные ориентиры. Они влияют на выполнение человеком социальных функций, поведенческие реакции, проявление отношений к окружающему. В философии выделяются *предметные ценности* — объекты, которые подвергаются изучению, система общественных отношений, природные явления, понятия, раскрывающие общечеловеческие идеалы¹. В процессе обучения происходит принятие предметных ценностей, и на этой основе создаются *ценностные идеи* самого индивида (*субъективные ценности*), которые включают установки и оценки, императивы и запреты и диктуют особенности поведения личности. Таким образом, предметные и субъективные ценности являются двумя полюсами ценностного отношения человека к миру.

Для осознания аксиологических смыслов образования весьма важен *психологический* аспект понятия «ценность», который позволяет определить цели познавательной и волевой сферы человека. Система образования становится аксиологически представленной, если образовательный процесс учитывает уже имеющуюся у субъекта иерархию ценностей, наличие (или

¹ В различных научных источниках приводится различная номенклатура жизненных ценностей. Но общими для авторских классификаций являются следующие составляющие: духовность, здоровье, культура, интеллект, потребность, призвание, красота, творчество (В. П. Тугаринов, М. С. Каган, О. Г. Дробницкий, А. Г. Харчев, С. Ф. Анисимов, К. А. Шварцман и др.).

отсутствие) персонифицированного онтологизма (отношения к бытию), особенности субъективного эмпирического сознания, тип личности и др.

Педагогический аспект понятия «ценность» связан с оценкой всех компонентов системы образования с точки зрения приоритетных характеристик личности. Это позволяет выделить две принципиально важные составляющие понятия «педагогическая аксиология»: *общекультурную* и *дидактическую*. Первая отражает значение образования для достижения целей-результатов этого процесса: определенного уровня мотивированной интеллектуальной деятельности обучающегося, способности адаптироваться в изменяющейся среде обитания (природной и социальной), совокупности умений, обеспечивающих накопление практического опыта поведения, сформированности разнообразных действий с различного рода информацией и т. д. Следует признать, что общекультурное содержание образования — явление достаточно консервативное: десятилетиями оно содержит неизменное ядро, отражающее знакомство школьника с отдельными науками. Вместе с тем нельзя не констатировать стремление отдельных ученых, педагогической общественности, родителей ввести в содержание обучения новые области. Так было с введением ИКТ, с попыткой заменить традиционное обучение письму печатанием на компьютере; так было с попытками изучения в начальной школе второго иностранного языка или отдельного предмета «Экология» и др. Конечно, младший школьник существует сегодня в определенном информационном пространстве, которое принципиально отличается от образовательной среды прошлого века. Многие современные средства получения информации преобладают в обыденной жизни ребенка и вступают в противоречие с традиционными средствами получения знаний в школе.

Это объективное явление необходимо учитывать при конструировании содержания обучения. Но это не означает, что нужно убрать из школы бумажные носители и заменить их электронными, это не означает, что учитель не нужен в классе, если ученик умеет работать в Интернете. Более того, недостаток культурного уровня средств массовой коммуникации и их малограмотное использование в конкретной деятельности школьника приводит

часто к нарушению гармонии между стихийным и целенаправленным влиянием медиаобразования и усугубляет противоречие между общественными ценностями образования и личными смыслами индивида в получении информации. Это размышление приводит к выводу, что дидактика начальной школы с учетом информационной незрелости младшего школьника должна установить целесообразность и своевременность введения в начальное обучение новых информационных технологий.

В соответствии с законами развития ребенка младшего школьного возраста введение современных информационных технологий должно подчиняться определенным требованиям:

- во-первых, у ребенка должны быть сформированы методы познания окружающего мира, типичные для данного возрастного периода (прежде всего сенсорная культура, читательская грамотность);
- во-вторых, в стадии становления должно находиться владение умственными операциями (ребенок умеет сравнивать, анализировать, обобщать) и коммуникативные навыки (рассуждать, участвовать в диалоге, доказывать);
- в-третьих, в стадии становления должны находиться регулятивные способности (умение различить истинную и ложную информацию, проконтролировать свои действия, оценить полученные сведения).

Такой подход обеспечит гармонию в овладении традиционными, принятыми человечеством методами познания и в использовании новых информационных технологий.

Каковы ценности образования в начальной школе, как они усваиваются детьми младшего школьного возраста и при каких условиях становятся личностно значимыми?

Ценность начального образования можно представить как интегративное явление, которое включает совокупность компонентов, отражающих в целом всю аксиологическую многогранность обучения в первом школьном звене. Очевидно, что применительно к начальной школе нужно рассматривать два «этажа» ценностей: 1) *относящиеся непосредственно к ученику* — то, что можно считать планируемыми результатами его образования; 2) *отражающие процесс образования*, то есть ценностную позицию учителя, представленную в особенностях учебного процесса, специфике методики обучения, характере взаимоотношений с обучающимися.

Рассмотрим первый «этаж» ценностей. Его можно представить как достижения в следующих областях культуры растущего человека:

1. *Интеллектуальная культура* как отношение к познанию, уровень информированности о разных сторонах окружающего мира, возрастная эрудиция, «не умирающая» любознательность и глубокий познавательный интерес.

2. *Нравственная культура* как знание и соблюдение правил поведения в социальной среде; качества личности, отражающие общечеловеческие гуманистические ценностные ориентиры, умение сопереживать, бескорыстно действовать во благо ближнего, волевой статус человека, самосовершенствование.

3. *Духовная культура* не противоречит нравственной, но отражает специфику религиозного взгляда на роль человека в окружающем мире. Она может быть представлена понятиями «истина», «совесть», «милосердие», «смирение», «толерантность», «великодушие».

4. *Коммуникативная культура* достаточно бурно развивается на этапе начального школьного образования и отражает осознание ценности коммуникативной деятельности человека для становления личности, умения сотрудничать в процессе общения на основе взаимопонимания и уважения к участникам диалога, искренность и открытость, проявление доверия и такта. Коммуникативная культура включает определенный уровень развития умений строить различные устные и письменные монологические тексты, содержательно и логично сконструированные, понятные и интересные для читателя (слушателя).

5. *Эстетическая культура* — это умение замечать в окружающем мире красоту, отказываться от неприглядного и безобразного, это проявление своего творческого потенциала, способности к репродуктивному творчеству (сначала), а затем к импровизации и оригинальному творческому выражению себя, то есть к культуре творчества.

6. *Экологическая культура* применительно к младшему школьнику рассматривается как сформированность первых навыков правильных взаимоотношений в системе «человек — природа — общество», понимание того, что «самая большая

ценность в мире — жизнь: чужая, своя, жизнь животного мира и растений, жизнь культуры, жизнь на всем протяжении — и в прошлом, и в настоящем, и в будущем»¹.

Таким образом, все указанные ценности фактически составляют функциональную грамотность растущей личности, определяющей возможность существования в социальном мире, адаптации к его изменениям, адекватного применения полученных знаний в нравственно ценном поведении, умение осуществлять различного вида совместную деятельность. Говоря образными словами Дж. Гарибальди, «ценность зерна определяется его урожайностью, ценность человека — той пользой, которую он может принести своему ближнему».

С учетом указанных компонентов устанавливаются классификационные характеристики ценностей младшего школьника. Среди них ценности, связанные с:

а) видом общественной культуры — материальной или духовной;

б) характером их направленности — эгоистическая или альтруистическая ценность;

в) особенностями их проявления — устойчивость и длительность или кратковременность и ситуативность.

Очень важны ценности второго «этажа», которые отвечают непосредственно за построение педагогического процесса. Их возможно сформировать у младшего школьника. В этом случае учитель должен реализовать следующие задачи:

1. *Удовлетворение* потребности обучающихся в познании, общении, совместной деятельности; поддержка любознательности и познавательных интересов.

2. *Становление* готовности к взаимодействию с окружающим миром — интеллектуальной и коммуникативной, личностной и креативной, деятельностной (деловой) и регулятивной, и, конечно, эмоциональной.

3. *Принятие* общечеловеческих (универсальных) ценностей — истины, красоты, добра, справедливости, гуманизма, толерантности.

4. *Овладение* деятельностью, которые позволяют реализовать принятые ценности как лично значимые (напомним,

¹ Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. Письмо четвертое. — М.: Детская литература, 1989. С. 55

что ценности, по выражению Г. Гегеля, всегда «вплетаются в деятельность»).

Для полноты аксиологической картины конструирования начального образования целесообразно дать характеристику требований, реализация которых обеспечит высокую его результативность:

- Каждый младший школьник способен чувствовать и думать.
- Каждый ребенок имеет право на общение как с учителем, так и с одноклассниками.
- Каждый обучающийся нуждается в поддержке и оптимистическом отношении.
- Каждый ребенок должен быть услышанным: может высказать свое мнение и не будет осужден за неправильную точку зрения.
- Ориентации учителя должны быть направлены не столько на оценку того, что ученик не смог выполнить, сколько на его успехи и достижения.

Обсуждение ценностей второго «этажа» требует анализа возможности использования в начальном обучении *компетентного подхода* как одного из средств реализации педагогической аксиологии.

Как известно, во ФГОС НОО понятие компетенции применяется по отношению к личностным результатам обучения («социальные компетенции») и метапредметным результатам обучения («ключевые компетенции, составляющие основу умения учиться»)¹.

Использование в государственном документе сложнейшего интегративного понятия, которое отражает наличие у человека осознанных знаний, готовности к их применению не только в учебных ситуациях, но и в определенных жизненных коллизиях для решения практических и теоретических задач, вызвало неоднозначную реакцию педагогического сообщества. Многие посчитали неправомерным применять компетентный подход по отношению к обучению младших школьников, так как у детей этого возраста нет еще достаточных знаний—

¹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2011. С. 7—8.

умений—навыков для решения разнообразных теоретических и даже практических задач. Можно ли говорить о том, что у выпускника начальной школы накоплен достаточный практический опыт, а как известно, «на жизненном поприще знание без опыта — зрячий на неизвестной ему дороге...»¹? Психологи, определяя особое значение практического опыта в образовательном процессе, подчеркивают наличие в нем обязательных содержательных элементов: спонтанного, эмоционального, интуитивного, коммуникативного, рационально-логического, толерантного. «В идеальном варианте научное знание должно преобразовывать спонтанно накопленный опыт, а сам он должен быть опорой для приобретения научного знания. Однако этот идеальный вариант взаимосвязи спонтанно накопленного опыта и строгих знаний складывается в работе школьников далеко не всегда и не в достаточной степени. Рассогласование практического опыта и усваиваемого научного знания, их противоречия проявляются в так называемом когнитивном диссонансе, при котором научное знание лежит у школьников в одном «кармане», а практический опыт — в другом»². Возникает вопрос: возможно, разработчики стандарта поспешили ориентировать начальную школу на сформированность компетенции как планируемый результат обучения?

Вместе с тем сторонники такого подхода к стандарту начального образования, говоря о возможности его применения, подчеркивают объем проблем, в которых младший школьник может разобраться, и количество задач, которые он может решать (Е. Д. Божович, А. Г. Асмолов, А. М. Кондаков и др.). Если осторожно, с учетом возможностей детей младшего школьного возраста, применять компетентностный подход, то, очевидно, следует говорить о первых шагах сформированности компетенций, о пропедевтическом этапе, когда не все предметные компетенции могут выступать как планируемый результат обучения в начальной школе. Например, возможно говорить о языковой

¹ Ш. Пьермон. Цитируется по книге: Борохов Э. Энциклопедия афоризмов: Мысль в слове. — М.: АСТ, 2001. С. 357.

² Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. — Воронеж, 2002. С. 28.

компетенции — свободное владение языком, включающее умение слушать и понимать речь, участвовать в диалоговом обсуждении, способность создать высказывание (суждение), целесообразно подбирая лексический материал, корректно пользуясь грамматикой и др. А вот естественно-научная компетенция, по всей видимости, существует в этом возрасте лишь на пропедевтическом уровне. То же можно сказать о литературной и экологической компетенциях. В любом случае целесообразно, на наш взгляд, говорить об определенном возрастном уровне сформированности компетенций, особенно в части практического применения знаний.

В доказательство тому, что компетентностный подход (в предложенном понимании) в начальном образовании возможен и реален, приведем ряд аргументов:

1. Учебная деятельность младшего школьника как ведущая для этого этапа его развития является социально значимой, а следовательно, развивает такие мотивы, способы действий, контроля и оценки, которые выходят за рамки собственно учебной деятельности и могут быть использованы в других деятельности — игровой, хозяйственно-бытовой, трудовой, художественной. С учетом того, что участие в этих деятельности занимает значительную часть повседневной жизни младшего школьника, можно сделать вывод, что учебная деятельность позволяет продвигаться по пути овладения компетенцией, строить разнообразную практическую деятельность.

2. Любая компетенция выражает отношения, существующие между знанием, мотивом и алгоритмом действия. Все эти позиции являются содержанием начального образования и при обеспечении в учебном процессе возможности для переноса знаний—умений, сформированных в одних учебных ситуациях, на другие возможные ситуации будут положительно влиять на становление компетенций.

3. Во ФГОС НОО предусмотрен возможный путь приближения планируемого результата к уровню компетенции. Речь идет о введении в обязательные достижения младшего школьника метапредметных результатов. Очевидно, что универсальные учебные действия выступают неким прогнозом достижения планируемых результатов на уровне компетенций. Это связано

с тем, что универсальное учебное действие может применяться на разном предметном содержании, оно отражает обобщенный способ применения операций и прекрасно действует в нестандартных ситуациях.

Таким образом, можно сформулировать концептуальную позицию, отражающую компетентностный подход: направленность дидактического процесса на формирование в первую очередь учебной деятельности и во вторую — универсальных учебных действий может стать фактором реализации компетентностного подхода в начальном образовании.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ведущие отечественные психологи (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Дусавицкий, В. П. Зинченко, Л. Ф. Обухова, Л. П. Буева, А. К. Маркова, В. В. Рубцов, Д. И. Фельдштейн и многие другие) подробно представляют феномен младшего школьного возраста. К психологическим особенностям младшего школьника, которые определяют необходимость учитывать их при построении процесса образования в начальной школе, можно отнести следующие: вступление в социально значимую деятельность, готовность к учебной деятельности, произвольность поведения, наглядно-образное мышление, уровень социальных норм поведения.

Подчеркнем, что в младшем школьном возрасте целесообразно выделить два этапа: 6—7 лет и 8—11 лет. Характерная черта любого здорового ребенка — познавательный интерес и активность, которые проявляются не только по отношению к объектам, непосредственно его окружающим, но и к достаточно абстрактным. Сюда можно отнести интерес к человеческим отношениям, проблемам бытия и смерти. Дети уже владеют достаточно большим разнообразием сенсорных эталонов. Они могут сравнивать и классифицировать предметы по заданному признаку — величине, форме, цвету, вкусу, звуку и т. д.; ориентируются в пространстве. Дети могут подробно описать внешний вид объекта, правда, часто это описание напоминает формальное перечисление свойств без выраженного отношения рассказчика к предмету описания. Следует подчеркнуть, что сенсорные впечатления строятся в основном на зрении и слухе: к сожалению, у современного ребенка другие ощущения «дремлют». Эта особенность развития младшего школьника накладывает обязательства на деятельность учителя, который должен проводить соответствующую работу по увеличению объема сенсорных представлений ребенка.

Как известно, ребенок приходит в школу с приоритетным участием в его жизни и деятельности наглядно-образного мышления. Некоторые учителя рассматривают это психическое состояние обучающегося как его недостаток, некое недоразвитие.

Это глубокое заблуждение. Наглядно-образное мышление есть образное представление объектов окружающего мира и способов их преобразования, это способ наглядного моделирования, при котором основанием является познание внешних свойств воспринимаемых предметов или явлений. «Образы представляют собой субъективные феномены, возникающие в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной и мыслительной деятельности как при наличии адекватной сенсорной стимуляции, так и в ее отсутствие... Важнейшей функцией образа является регуляция исполнительных актов»¹.

На протяжении всей жизни наглядно-образное мышление помогает человеку мыслить о мире образами и чувственными представлениями. («Нет ничего в разуме, чего прежде не было бы в чувствах». — Дж. Локк.) Ведущим этот вид мышления является у людей творческого труда. На его основе развивается логическое мышление.

Актуальным остается для ребенка этого возраста и наглядно-действенное мышление. Недаром говорят: «Младший школьник учится не глазами и ушами, а руками». Это означает, что ребенку легче усваивать любое знание, если оно «прошло» через его руки, выразилось в определенных практических действиях. Очень часто младшие школьники действуют путем проб и ошибок, так как не могут представить шаг за шагом все последовательные действия по решению учебной задачи. Если им представлять возможность строить наглядную модель своих действий, то успех деятельности возрастает во много раз.

Сделаем вывод. Опора в обучении на наглядность и действенность мышления младших школьников гарантирует становление других его видов, прежде всего логического. Для этого целесообразно использовать на всех уроках элементы художественной деятельности, моделирования, дидактической наглядности.

Ребенок приходит в школу с достаточно развитой речью. Так, семилетний ребенок владеет достаточно большим словарным запасом — более 7 тысяч слов. Дети беседуют со взрослыми, сверстниками, о чем-то спрашивают, отвечают на вопросы... Но подчеркнем, что речь дошкольника, во-первых, в основном ка-

¹ *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. — М.: Гайдарики, 2002. С. 208.

сается бытовых тем, а во-вторых, непроизвольна, то есть осуществляется по собственному побуждению, а не по приказу извне. Поступление в школу побуждает проблему произвольной речи. Ребенок теперь должен считаться с тем, что он независимо от своего желания должен выполнять требования учителя. Например, задания на создание загадки или дразнилки, рассказа на заданную тему, рассуждения и прочего можно отнести к произвольной речи, а беседу с одноклассником на перемене — к непроизвольной.

Очень важное новообразование старшего дошкольника — овладение некоторым обобщенным знанием о предмете, то есть понятиями. Конечно, эти понятия больше относятся к житейским (одежда, мебель, посуда, инструменты и пр.). На уровне житейских формируются и некоторые нравственные, этические, правовые, эстетические понятия. В школе начинают формироваться научные или преднаучные понятия. Сюда попадает и часть понятий и терминов, усвоенных ранее на эмпирическом уровне, но теперь они осознаются на уровне научных обобщенных сведений. Здесь перед учителем стоит важная задача: разобраться, понимает ли ребенок значение слова или усвоил его формально? Это особенно важно, потому что часто дети принимают за существенные признаки объекта легко заметные, лежащие на поверхности свойства, что говорит о том, что ребята не владеют понятием.

«Переход к школьному обучению знаменует собой коренное изменение содержания и процесса усвоения»¹ — эти слова Д. Б. Эльконина стали эпиграфом открытия, не описанного до ученого феномена — учебной деятельности как оптимального способа усвоения новых знаний, умений, способов деятельности, как ведущей роли в процессе развития младшего школьника. С первых шагов школьного обучения у детей возникает новая ситуация — их деятельность становится «общественно значимой и общественно оцениваемой»² и побуждается познавательными мотивами, то есть мотивами собственного интеллектуального роста, как их называют психологи.

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. С. 212.

² Там же. С. 243.

Ведущая (учебная) деятельность ученика начальной школы построена не на практических, а на учебных действиях, что создает принципиальные различия в способах изучения предлагаемых объектов. Способами действий Д. Б. Эльконин называет «конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его расчленении, которое определяет все последующие отдельные приемы и этапность их осуществления»¹. Характеристика различий между практической (ученик отвечает на вопрос «что делать?») и учебной задачей («как делать?») принципиально меняет отношение к дидактике начального образования (об этом будет идти разговор в соответствующем разделе).

Итак, в соответствии с теорией Д. Б. Эльконина структура учебной деятельности «состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов: 1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; 2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; 3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; 4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте»².

Безусловно, такой уровень сформированности учебной деятельности, когда «работают» все ее структурные единицы, то есть, по выражению Д. Б. Эльконина, она становится «развернутой и зрелой», достигается не сразу. Сформированность ведущей деятельности есть результат целенаправленного обучения, в процессе которого ученик постепенно берет на себя все операции по решению учебной задачи от ее постановки до контроля и оценки выполнения. Но в этом случае методика и технология традиционного обучения не могут внести существенного вклада в становление учебной деятельности и ее влияние на развитие младшего школьника. Процесс обучения в современной начальной школе должен обеспечить развитие новых ролей ученика: «исследователь», «открыватель», «самоучитель».

¹ Эльконин Д. Б. Указ. соч. С. 216.

² Там же. С. 219.

Еще одна особенность психологического портрета младшего школьника — произвольность его поведения. Вообще психологи убеждены, что произвольность — новообразование, которое должно сформироваться в дошкольном детстве. Но реальная жизнь показывает, что это психическое качество наличествует далеко не у всех детей, пришедших в школу. Учитель должен понимать, что желаемое не нужно выдавать за действительное, необходимо учитывать реальный психологический статус ученика, иначе правильного взаимодействия в системе «ученик — учитель» не получится. Педагог должен устанавливать причины конкретного поведения школьника: «не желает выполнять требование», «проявляет капризы и упрямство», «не может выполнять требование», «не умеет пока управлять своим поведением». В одних случаях необходимо отвлечение, применение игровых приемов, привлечение к интересной для ребенка деятельности. В других — продуманные методы формирования произвольности: выполнение роли «командиров» или помощников учителя, разбиение требований на пошаговые операции, ну и, конечно, различные игры с правилами (дидактические, подвижные, настольно-печатные). Именно эти методы позволяют развивать качества, которые являются условиями произвольного поведения, — контроль и самоконтроль.

К проблеме произвольности поведения ребенка примыкает и проблема отношения к самому себе. Понимая свою индивидуальность, даже особенность, младший школьник хочет занять новое положение среди окружающих его людей. Но здесь тоже все зависит от степени сформированности волевых и регулятивных способностей детей. По данным психологов, многие дети приходят в школу с завышенной самооценкой («я все знаю-умею...»), а заканчивают ее — с заниженной. Это говорит о том, что учитель, стремясь к «объективности», добился того, что школьники начали думать о себе значительно хуже. Такая ситуация побуждает обратить внимание на важнейшие составляющие личностно-ориентированного образования: проявление бережного отношения к личности каждого ребенка, оптимистический взгляд на его будущее развитие; внимание к развитию контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) обучающегося.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФГОС НОО устанавливает «признание решающей роли содержания образования... в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся»¹.

Традиционную систему начального образования критиковали за так называемую знаниевую парадигму, то есть концентрацию внимания к часто неоправданному расширению знаний. Это проявлялось в расширении сведений, которые: а) не имеют прямого применения на этом этапе обучения; б) недоступны для осознанного принятия младшим школьником; в) дублируют содержание обучения в основном звене школы. Имеются убедительные доказательства тому, что указанные тенденции были особенно выражены в содержании обучения математике, окружающему миру. Это подтверждается результатами как российских, так и международных мониторингов.

Приоритет знаниевой парадигмы в сложный советский период ликвидации неграмотности был оправдан, так как решал задачу повышения уровня образованности не только детей школьного возраста, но и населения страны в целом. Определенный объем знаний был необходим для успешной социализации человека в новых условиях. Вместе с тем ориентация образования на последовательное расширение знаний постепенно перестала учитывать насущные задачи обучения, прежде всего то, что начальная школа перестала быть замкнутым центром системы образования: теперь дети продолжают обучение в основной школе. Вследствие этого изменились функции знаний: они стали не только условием адаптации к социуму, но и средством успешного продолжения образования.

Сказанное убедительно показывает, что главным качеством содержания образования должно быть **живое** знание. Эта философская категория достаточно подробно описана в работах многих ученых-философов. Существенный вклад в оценку этого феномена образования внес В. П. Зинченко: «Живое знание совпадает с понятием жизни в том смысле, что это есть непосред-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2011. С. 6.

ственное, практическое переживание, поведение, действие. В этом смысле оно, очевидно, близко образам практического ума, здравого смысла, жизненной смекалки, которые возникают при восприятии людей, лучше других ориентирующихся и действующих в практической жизни. Живое знание — это знание постольку, поскольку это практическое переживание, поведение, действие воспринимается и осознается как реально необходимое — необходимое не в силу каких-то или чьих-то отвлеченных предписаний (необходимость которых еще нужно доказать), а как реальность самого конкретного всеединства»¹.

Обобщая представления различных философов о живом знании, В. П. Зинченко представляет его как следующий интеграл, «соцветие разных знаний»:

- знание до знания (предзнаковые формы знания, ощущения, неконцептуализированные образы мира, бессознательные обобщения и умозаключения, житейские понятия неизвестного нам происхождения и т. п.), то есть неявное знание (М. Полани);
- знание как таковое (формы знания, существующие в институционализированных образовательных системах, в науке);
- знание о знании (отрефлексированные формы знания; «на том стою и не могу иначе», как говорил М. Лютер, или «знающее знание», как говорил И. Г. Фихте);
- незнание (согласно Я. А. Коменскому, «недостаток знания в душе»);
- незнание своего незнания (согласно Я. А. Коменскому, это источник безрассудства, дерзости, самонадеянности);
- знание о незнании (влекущая, приглашающая сила: «я знаю только то, что ничего не знаю»; согласно Я. А. Коменскому, это источник жажды знания, начало мудрости»)².

Ориентировка содержания образования на живое знание фактически снимает противоречие между знаниевой и деятельностной парадигмой образования, так как знание *реальное, развивающее, востребованное, лично принятое, доступное для использования* и есть живое знание.

¹ Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. — М.: Гайдарики, 2002. С. 29.

² См там же. С. 40.

Очевидно, что содержание начального образования должно обеспечить решение следующих задач развития младшего школьника:

- *владение* системой знаний, обеспечивающих возможность решения различных учебных и жизненных задач; готовность к дальнейшему образованию;
- *способность* использовать приобретенные знания для правильного функционирования в окружающем мире (без вреда для себя и для него); умение адаптироваться к разным условиям среды, коммуникации, социальным отношениям;
- *желание и умение* действовать в соответствии с социальными ценностями, реализовывать собственные ожидания;
- *способность* к самообучению и саморазвитию.

Младший школьник будет отличаться от себя самого, начавшего четыре года назад обучение, определенной совокупностью новообразований, которые характеризуют: а) готовность ребенка к адаптации и благополучному проживанию в окружающей природной и социальной среде; б) функциональную грамотность; в) владение универсальными действиями.

Рассмотрим каждую из этих позиций.

Готовность младшего школьника к адаптации и успешному существованию в окружающем мире включает следующие компоненты:

1. *Интеллектуальная готовность* — способность к самостоятельному добыванию и последующему применению знаний, умение работать с информацией, представленной в разной форме (текстовой, графической, в виде моделей), навыки конструирования способа действия не только в стандартных, но и в нестандартных ситуациях. К интеллектуальной готовности относится и способность пользоваться, согласно учебной и жизненной ситуации, умственными операциями, работать в условиях проблемы и поиска, строить рассуждения, выстраивать доказательства.

2. *Коммуникативная готовность* складывается из компетенций, необходимых для деятельности общения: участие в учебном и житейском диалоге с учетом конкретной речевой ситуации, культуры общения, правил построения диалогического высказывания. К коммуникативной готовности относится и способность строить монологические высказывания разного

типа (описание, повествование, рассуждение) на основе целесобразного использования средств языка и речи.

3. *Социальная готовность* — умения сотрудничать, проявлять активность и волевые качества характера, ценностные отношения к миру и применять правила существования в природной и социальной среде. Способность к *саморазвитию*, знание способов получения новых знаний тоже, на наш взгляд, является частью социальной готовности человека.

4. *Деловая (деятельностная) готовность* — владение учебной деятельностью; способность переводить практические задачи в учебные, умения конструировать свою деятельность от принятия (постановки) цели до получения результата; навык применения универсальных действий в учебных и жизненных ситуациях.

5. *Регулятивная готовность* — способность проявлять рефлексивные качества — встать на чужую точку зрения, «разрешить» ей существовать, посмотреть на свои действия и поступки «со стороны». Сюда же относится совокупность умений планировать, контролировать, оценивать свою деятельность, находить причины трудностей и ошибок, по возможности предвидеть их.

6. *Креативная готовность* отражает способность растущей личности решать различные учебные и повседневные задачи творчески: наличие своего взгляда на изучаемый объект, умение импровизировать, отказываться от прямого следования образцу, проявление в работах элементов оригинальности и новизны. Креативная готовность фактически отражает стремление человека к самостоятельности и инициативности, к совершенствованию своих знаний—умений, то есть к саморазвитию.

7. *Эмоциональная готовность* — способность чувствовать, переживать, эмоционально откликаться на события, явления жизни, делиться своими переживаниями, использовать эмпатию при взаимодействии с окружающими.

Все компоненты готовности растущего человека к взаимодействию с окружающей средой связаны между собой, дополняют друг друга и являются предпосылкой конструирования содержания обучения младшего школьника.

Выделим **принципы** конструирования содержания современного начального образования.

1. Содержание образования должно *быть природосообразным и лично значимым*. Этот принцип определяет меру трудности предъявляемых учащемуся знаний, возможность их усвоения каждым обучающимся. При отборе содержания обучения учитываются возрастные характеристики обучающегося: потребности данного возрастного этапа развития, темп обучаемости, уровень развития мотивации и познавательных интересов. Для успешности процесса обучения младшего школьника важнейшим является овладение методами познания различных областей окружающего мира. Этот компонент содержания должен быть отражен в программе каждого учебного предмета.

Природосообразность предполагает и систематизированные знания—умения—установки на безопасный, здоровый образ жизни, выполнение правил здоровьесберегающего учения.

2. Принцип *педоцентризма* отражает необходимость учитывать лично-ориентированный характер обучения младшего школьника, степень актуальности содержания образования для его всестороннего развития. Это проявляется в следующем:

- знания—умения—способы действий должны обеспечивать осознание места ребенка не только в детском обществе, но и в учебном коллективе; овладение новыми социальными ролями («я — ученик», «я — школьник», «я — одноклассник» и др.), понимание себя как субъекта образовательного процесса;
- содержание обучения должно стать предпосылкой успешного дальнейшего образования, основой освоения функциональной грамотности, предметных знаний—умений—алгоритмов учебных действий; универсальных действий самообразования;
- содержание обучения должно предусматривать расширение представлений о правилах взаимодействия в природе, социуме, обеспечивать осознание своей гражданской, национальной, этнической идентичности (права, обязанности, правила поведения и сотрудничества).

3. *Деятельностный* принцип определяет необходимость отбора знаний—умений и способов действий, способствующих их применению в различной деятельности; возможность использования актуальных для младших школьников деятельностей — игры, художественной, продуктивной. Для обеспечения разви-

вающего эффекта обучения очень важно программировать содержание тех типов деятельности, которые побуждают поиск, выдвижение гипотез, исследование, элементарное экспериментирование, а также развитие самостоятельности, инициативности, творчества.

4. *Культурологический* принцип обеспечивает введение обучающегося в широкий круг сведений из разных областей действительности, наличие в содержании обучения энциклопедического компонента, способствующего формированию кругозора, эрудиции, углубление познавательных интересов и любознательности.

5. Принцип *дифференциации и индивидуализации* содержания предполагает двухуровневость содержания обучения младших школьников с учетом уровня их развития, успешности и темпа обучения. Разный уровень содержания может быть отражен, во-первых, в каждой предметной программе, а во-вторых, в заданиях, предлагаемых школьникам. Для реализации этого принципа среди заданий целесообразны творческие задания исследовательского, художественного, коммуникативного типа, которые также обеспечивают индивидуализацию процесса развития младших школьников.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПРИОРИТЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для современного понимания того, что такое функциональная грамотность обучающегося в образовательной организации, необходимо выделить основные этапы становления данного понятия:

1. Понятие «функциональная грамотность» впервые было предложено и введено в научный и практический оборот ЮНЕСКО в 1957 году. В то время явление понималось как совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения житейских проблем.

2. Первоначально выделялись минимальная и функциональная грамотность. Минимальная предполагала способность использовать в элементарных жизненных ситуациях умение читать и писать, приспосабливаться к социуму, получать информацию для решения бытовых проблем. Отличительными чертами функциональной грамотности назывались: а) направ-

ленность на решение бытовых проблем; б) выражение ситуативной характеристики личности, поскольку обнаруживает себя в конкретных жизненных обстоятельствах; в) связь с решением стандартных стереотипных задач; г) отражение элементарного (базового) уровня, главные навыки — чтение и письмо; д) использование, прежде всего, для оценки взрослого населения; е) смысл кроется в контексте проблемы поиска способов ускоренной ликвидации неграмотности.¹

3. Вопросы грамотности всегда зависели от уровня развития данного общества, экономических и социальных условий его существования и диктовались требованиями времени. С древних времен культура общества определялась в том числе и по уровню функциональной грамотности его членов (хотя сам термин еще не существовал). Большую роль в определении этого уровня играло и международное мнение об этой проблеме.

4. «Примитивное представление о грамотности как некотором минимальном наборе знаний, умений, навыков (читать, писать, рисовать и т. д.), которые необходимы для нормальной жизнедеятельности человека и усваиваются обычно в начальной школе, на сегодняшний день становится недостаточным для решения современных социальных проблем»².

5. Постепенно понятие функциональной грамотности стало рассматриваться весьма широко и фактически вобрало в себя уровень образованности человека. В ее характеристику добавили максимально широкий диапазон решения практических задач (Р. Н. Бунеев):

- усвоение общих понятий, правил и принципов;
- применение способов социальной ориентации человека, уверенные действия в многообразной и меняющейся среде, разрешение конфликтов;
- мера удовлетворения жизненных планов человека, его профессиональной карьеры и др.;
- важнейшие качества личности: самостоятельность и инициативность, способность к самообразованию, повышение уровня образования на основе осознанного выбора;

¹ См.: Рудик Г. А., Жайтанова А. А., Стог С. Г. Функциональная грамотность — императив времени // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2014. — № 1. — т. 12. — С. 263.

² Там же. С. 263.

- владение компетенциями, которые определяют поведение человека в социуме по законам морали и этики; пользование информацией, ведение деловой переписки;
- предметные компетенции в соответствии с содержанием изучаемых предметов.

В международных исследованиях выделяются три составляющие функциональной грамотности:

1) грамотность в чтении как понимание письменных текстов и их интерпретация;

2) грамотность в математике как понимание важности математических знаний для жизни в мире; способность высказывать математические суждения и использовать математику для удовлетворения своих потребностей;

3) грамотность в области естествознания как способность использовать в повседневной жизни естественно-научные знания, умения наблюдать, исследовать, делать выводы.

Таким образом, в понимании функциональной грамотности как ядра образованности личности наблюдается «разброд и шатание», некоторое «шарахание» из одной крайности в другую. Это определяет необходимость создания интегративной характеристики данного явления. Функциональная грамотность обучающегося в современной образовательной организации должна обеспечить:

- сформированность базового уровня образования, установленного государством для определенного этапа обучения;
- возможность существования в социуме без вреда для него и конкретной личности;
- успешное продолжение обучения, достойное представление российского образования в международных исследованиях;
- сформированность умений разнообразной деятельности с представителями разных социальных и возрастных групп; отсутствие чувства ограниченности и недостаточной культуры по сравнению со своими сверстниками; стремление к самообразованию.

Предлагается следующее исходное определение функциональной грамотности по отношению к младшему школьнику. Функциональная грамотность младшего школьника как приоритетный результат обучения в школе есть **базовое образова-**

ние личности, которое отражает *готовность* человека к успешному взаимодействию с окружающим миром и с самим собой, *способность* решать различные учебные и жизненные задачи в процессе разнообразной деятельности; *умения* строить социальные отношения в соответствии с нравственными ценностями социума.

Содержательные компоненты функциональной грамотности

Содержательные компоненты можно дифференцировать в соответствии с долей их участия в процессе практического применения функциональной грамотности.

1. *Интегративные компоненты*: коммуникативная грамотность, читательская грамотность, информационная грамотность. Сущность интегративных компонентов состоит в том, что они входят в обязательный состав любого компонента предметной направленности, представлены в содержании всех предметных достижений человека.

2. *Предметные компоненты*: языковая, литературная, тематическая, естественно-научная, социальная, здоровьесберегающая, технологическая, художественная грамотность.

Рассмотрим понятийные характеристики *интегративных компонентов*.

Коммуникативная грамотность — компонент функциональной грамотности, который включает:

а) *компетенции* речемыслительной деятельности — ведение корректного диалога с использованием логических, эмоциональных, риторических приемов; построение высказываний (реплик, суждений) в соответствии с ситуацией общения; создание устных и письменных высказываний (текстов), в том числе публичных;

б) *совокупность умений*, обеспечивающих этику учебного общения — эффективность протекания диалогического общения, готовность сотрудничать, проявление речевой толерантности.

Коммуникативная грамотность — обязательный компонент сопровождения любой предметной функциональной грамотности. Это обязывает в содержании обучения по каждому учебному курсу выделить специальный блок, определяющий ведущие содержательные линии по формированию коммуникативной грамотности с учетом предметного содержания: номенклатуру

терминов и понятий, развитие связной речи, конструирование правил, суждений, закономерностей.

Коммуникативные умения

- Желание общаться.
- Умение слушать.
- Умение ориентироваться в ситуации (кому, зачем и что говорю).
- Знание норм и правил общения.
- Умение осуществлять контроль за речью, корректировать себя.

Читательская грамотность — компонент функциональной грамотности, который включает:

- *совокупность умений и навыков*, отражающих способность обучающегося осуществлять смысловое чтение — воспринимать письменный текст, анализировать, оценивать, обобщать представленные в нем сведения;
- *способность* извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях;
- *потребность* в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития.

Предлагаемое определение является более широким по сравнению с характеристикой понятия «читательская грамотность», которое представлено в PISA и PIRLS.

Определение читательской грамотности в исследованиях PISA: «Читательская грамотность — это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни».

Определение читательской грамотности в исследованиях PIRLS: «Читательская грамотность — это способность понимать и использовать письменные тексты, строить свои смыслы на основе разнообразных текстов».

Как видно из представленных определений, читательская грамотность понимается только с точки зрения ее значимости для социального статуса человека, его благополучия в обществе. Нас интересует характеристика читательской грамотности с позиции обучающегося в образовательной организации, его готовности к образованию, к саморазвитию, значения читательской деятельности для поддержания интересов и эмоционального статуса личности. В этом случае необходимо в содержании обучения младшего школьника выделить содержательные линии, изучение которых будет обеспечивать формирование соответствующих способностей, умений-навыков, мотивации в систематическом обращении к читательской деятельности.

Информационная грамотность — это компонент функциональной грамотности, который включает:

- *осознание* необходимости в расширении своего информационного поля;
- *способность ориентироваться* в информационном потоке;
- *совокупность умений*, обеспечивающих: а) эффективный поиск, отбор, интерпретацию и применение информации в соответствии с учебной задачей или житейской проблемой; б) анализ, критическую оценку точности и надежности отобранной информации с учетом соблюдения этических норм ее использования.

В формировании информационной грамотности как интегративного содержания образования и важнейшего фактора развития культуры человека и общества в целом приоритетным должна оставаться природосообразность — целесообразность использования разных информационных средств с учетом возможностей возраста.

Как известно, понятие «информационная грамотность» («Information Literacy») было предложено в США в 1977 году и использовано применительно к высшему образованию в национальной программе его реформирования. Позже разработку характеристики понятия продолжила Американская библиотечная ассоциация, в предложенной формулировке содержалось: *информационно грамотный человек — это личность, способная выявить, разместить, оценить информацию и эффективно ее использовать.*

Концепция специального информационного обучения человека, его подготовки к работе с информацией различного вида, жанра и формы была представлена в документах Всемирных саммитов по информационному обществу в 2003 и 2005 годах¹, на Всемирном Библиотечном и Информационном конгрессе ИФЛА в 2006 году, а также в работах отдельных авторов, как зарубежных, так и российских (Х. Лау, А. В. Хан, Р. С. Гиляревский, Н. И. Гендина, Н. Б. Зиновьева, Ю. С. Зубов и др.). Но ни в одной из них не идет речь об учащих первой ступени школы. Большинство документов и авторских работ затрагивают информационную культуру или информационную грамотность либо взрослого человека, либо процесс подготовки специалиста среднего и высшего профессионального звена. Это накладывает особые обязательства на работников начальной школы, так как нецелесообразно пытаться формировать у младших школьников те информационные знания и умения, которые, во-первых, для них неактуальны, а во-вторых, трудны для формирования. Положение осложняется тем, что информационная грамотность часто понимается учителями только как работа с компьютером. В западных странах «компьютерная грамотность мыслится как составная часть и средство для обеспечения функциональной грамотности. Компьютерная грамотность определяется как все то, что нужно человеку для работы с компьютером с целью функционирования в обществе, основанном на информации»².

Информационная грамотность — широкое понятие, включающее содержание, связанное не только с медиаграмотностью, с использованием современных информационных средств. Информационная грамотность включает и умение работать с реальными печатными источниками, произведениями искусства, этнической и национальной культурой, историческими документами. Все это необходимо учитывать при определении содержания информационной грамотности.

¹ См.: Формирование информационного общества в XXI веке [Текст] / сост. Е. И. Кузьмин, В. Р. Фирсов; Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». — СПб.: Российская национальная библиотека, 2006.

² Гендина Н. И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы. // Открытое образование. — 2007. — № 5. — С. 64.

Сделаем вывод. Все интегративные компоненты функциональной грамотности прописываются в содержании учебных предметов с учетом оценки вклада каждого курса в их формирование.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ

Концепция современного начального образования должна способствовать реализации социального заказа на совершенствование качества образования в первом звене школы. Государство исходит из стратегического значения образования в развитии общества и каждого его члена. По словам Президента РФ В. В. Путина, «наука, образование, культура, литература, наш великий русский язык создают тот прочный фундамент, на котором строится по-настоящему сильное государство»¹.

На реализацию социального заказа российского общества были направлены усилия коллектива разработчиков Федерального компонента государственного стандарта общего образования (2004), а затем и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (2009). Так, в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования ставилась задача обновления содержания образования, решение которой должно было способствовать «модернизации российского образования — повышению его доступности, качества и эффективности»². В этом документе выделены три группы общеучебных умений, навыков и способов деятельности: познавательная деятельность, речевая деятельность и работа с информацией, организация деятельности³. Конкретным содержанием каждой группы фактически были универсальные учебные действия:

¹ Выступление В. В. Путина на встрече в День знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одаренных детей «Сириус» 1 сентября 2015 г. в Сочи // Вестник образования в России. — Октябрь. — 2015. — С. 11.

² Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. — М., 2004. С. 4.

³ Как известно, работой над подготовкой стандарта первого поколения руководили академики РАО Э. Д. Днепров, В. Д. Шадриков. Работу группы по подготовке стандарта начальной школы возглавляла Н. Ф. Виноградова.

1. *Познавательная деятельность* — обнаружение изменений, происходящих с объектом; соотнесение результатов с целью наблюдения; выявление с помощью сравнения отдельных признаков, характерных для сопоставляемых предметов; анализ результатов сравнения и др.

2. *Речевая деятельность и работа с информацией* — осознанное чтение; построение монологического высказывания; участие в диалоге; овладение первоначальными умениями передачи, поиска, преобразования, хранения информации и др.

3. *Организация деятельности* — установление последовательности действий; определение способов контроля; определение причин трудностей; нахождение ошибок; учебное сотрудничество и др.

Очевидно, что приведенное содержание объединяет две функции — предметности и метапредметности. Функция метапредметности во ФГОС отведена универсальным учебным действиям (УУД) — познавательным, коммуникативным и регулятивным. То есть УУД определены как главный результат обучения, отражающий его метапредметный характер.

УУД, при целенаправленном внимании к их формированию, начинают играть ведущую роль в образовательном процессе: оказывают влияние на становление компетенций школьника и его развитие, успешное овладение предметными знаниями— умениями—способами учебных действий, формирование функциональной грамотности и овладение межпредметными понятиями. Сформированность УУД в рамках учебной деятельности обеспечит использование их не только в учебной, но и в повседневной житейской практике.

Универсальное учебное действие предлагается рассматривать как способ решения учебной задачи с разным предметным содержанием на основе применения (конструирования) совокупности последовательных (преемственных) операций¹.

В соответствии с ФГОС можно характеризовать каждый вид УУД. Познавательные УУД — это способы решения познаватель-

¹ См.: *Виноградова Н. Ф.* Что такое универсальные учебные действия. // Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе. Книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М., 2016. С. 21.

ных учебных задач, опирающиеся на применение различных методов познания, рациональное использование мыслительных операций, деятельности моделирования и конструирования¹. Коммуникативные УУД — это способы решения языковых и речевых задач, результатом которых является развитие смыслового чтения, сформированность диалогической и монологической речи, ориентировка в разных типах текста². Регулятивные УУД — это способы решения элементарных рефлексивных задач, основанных на использовании планирования, контроля, оценки, поиска причин ошибок, предвидения трудностей.

При конструировании содержания обучения по каждому учебному предмету выстраиваются содержательные линии, отражающие каждое универсальное учебное действие. В содержании одних учебных курсов конкретные УУД выступают приоритетными содержательными линиями, в других — обязательными, но дополнительными. Так, при определении содержания русского языка и литературного чтения приоритетным должны быть коммуникативные УУД, в программе математики и окружающего мира — познавательные УУД. Но это не означает, что приведенные предметы не вносят вклада в формирование других видов универсальных действий. Например, обязательно прописываются коммуникативные УУД в содержании обучения математике, что связано с возможностью развития смыслового чтения математических текстов, а также в программе окружающего мира с целью формирования умений осмысливать научно-познавательный текст. Содержательной линией программы русского языка является развитие регулятивных учебных действий: поиск ошибки, установление ее причины, предвидение трудностей в решении учебной задачи по составлению текста и др.

Особенностью представления конкретного универсального учебного действия является операциональная его характеристика. В рамках создания Концепции современного начального образования коллективом Центра начального общего образования было проведено исследование операциональных составляющих каждой группы УУД, результатом которого

¹ См.: *Виноградова Н. Ф.* Указ. соч. С. 23.

² См. там же. С. 24.

стало создание подробной операциональной характеристики. Была построена и раскрыта следующая цепочка трех взаимосвязанных позиций.

1. *Содержание всех видов УУД* включает номенклатуру конкретных групп действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), наполняемость каждого вида УУД мини-действиями. Так, познавательные УУД включают следующие группы мини-действий: а) отражающие мыслительные операции; б) участвующие в поисковой и исследовательской деятельности; в) обеспечивающие работу с информацией разного вида. Регулятивные УУД включают следующие мини-действия: а) планирование, б) прогнозирование; в) контроль и коррекцию; г) оценку; д) регулирование взаимодействия. Коммуникативные УУД наполнены следующими мини-действиями: а) смысловое чтение; б) участие в учебном диалоге; в) конструирование текстов¹.

2. *Операциональная характеристика* каждого УУД есть перечень операций, которые раскрывают алгоритм универсального учебного действия: какие операции должен произвести ученик, чтобы оно состоялось.

3. *Система специальных заданий* обеспечивает становление универсальности учебного действия. Эти задания конструируются как особый структурный элемент урока в начальной школе, введены в учебники, рабочие тетради, электронные средства обучения.

НОМЕНКЛАТУРА ПОНЯТИЙ, ТЕРМИНОВ И ПРАВИЛ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

В Концепции фундаментального ядра содержания общего образования подчеркивается, что «его основное назначение в системе нормативного сопровождения стандартов — определить систему ведущих идей, теорий, основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе...»². Там же указывается, что в Фундаментальном ядре содержания

¹ См.: Универсальные учебные действия как планируемый результат обучения в начальной школе. Книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виногорадовой. — М., 2016. Сс. 33, 79, 145.

² Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М.: Просвещение, 2009. С. 3.

общего образования фиксируются *«основополагающие элементы научного знания методологического, системообразующего и мировоззренческого характера, предназначенные для обязательного изучения в общеобразовательной школе: ключевые теории, идеи, понятия, факты, методы, как универсального свойства, так и относящиеся к отдельным отраслям знания и культуры...»*¹. Следует подчеркнуть, что в указанном документе разводятся понятия научной и функциональной грамотности. Именно их единство определяется *«достаточным для полноценного продолжения образования и последующего личностного развития»*² обучающегося в российской школе. Разработчики Концепции фундаментального ядра образования исходят из того, что приведенные понятия хотя и связаны между собой, но составляют отдельно прописанные компоненты образования, представленные в его содержании.

В соответствии с ФГОС НОО овладение научными понятиями и терминами находится в плоскости как предметных, так и метапредметных результатов обучения младших школьников. Конечно, отбор понятийной и терминологической номенклатуры в содержании каждого учебного предмета начальной школы должен проходить с учетом возможности освоения учащимися этого возраста предлагаемых научных понятий и терминов. Поскольку осознание понятия есть, по мнению психологов, усвоение существенных его характеристик, а путь овладения понятиями, по мысли Л. С. Выготского, может проходить либо в процессе повседневной жизни, либо путем целенаправленного обучения, то отбор научной терминологии и понятий, связанных с изучением младшими школьниками конкретной науки, весьма сложен.

В требованиях к предметным результатам обучения ФГОС НОО определяет освоение *«системы основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира»*³, а в требованиях к метапредметным результатам — овладение *«межпредметными понятиями»*.

¹ Фундаментальное ядро содержания общего образования. С. 3.

² Там же. С. 4.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2011. С. 8.

Сделаем вывод. Вышесказанное определяет задачу для авторов предметных программ — реализовать указанные требования стандарта. Это может проходить двумя путями: 1) в программах учебных предметов выделяется отдельный структурный элемент «Термины и понятия, которые младший школьник должен освоить»; 2) соответствующий терминологический и понятийный аппарат фиксируется по ходу изложения основного предметного содержания.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ДИДАКТИКЕ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Известно, что слово «инновация» пришло из экономики и синонимом его стало «техническое усовершенствование». Его автором был ученый-экономист Й. Шумпетер, который еще в начале XX века определил инновации средством преодоления экономических спадов. Если обратиться к его работе «Теория экономического развития», то становится очевидным, что инновация есть внедрение новшества (нововведения) *высокой эффективности, которое существенно повлияет на эффективность действующей системы.*

Сегодня инновационные процессы — явление «модное», но всегда ли то, что выдается за инновации, соответствует основным характеристикам этого процесса? Подчеркнем особую значимость следующих характеристик инновационных процессов: создание нового, неизвестного ранее участникам инновационного процесса, его внедрение в собственную практику, поиск новых источников знаний, применение методов, не используемых ранее в педагогическом коллективе или новых для него.

Изменения в начальном образовании, происходящие сегодня, требуют не только новых знаний, стремления к совершенствованию педагогического мастерства, но и перестройки психологического сознания, понимания самооценности младшего школьного возраста, осознания приоритетных целей начального образования. Это позволит реально провести инновационные преобразования, то есть внести элементы новизны, актуальности, целесообразности в методику и технологию обучения младших школьников и тем самым обновить систему начального образования. Решение указанных проблем на современном этапе развития начальной школы непосредственно связано с приобщением учителя к инновационной деятельности, целью которой является использование потенциала любого учебного предмета в целенаправленном развитии ребенка. Современный педагог должен ориентироваться в сущности инновационных процессов и сам участвовать в них.

Концептуальными основами конструирования инновационной дидактики начальной школы, которые подчеркиваются нами, являются следующие положения.

Каждый период детства самоценен

Учет самоценности возраста — главное условие благополучного и результативного обучения ребенка. Любое форсирование (искусственная акселерация) детского развития приводит к отрицательным результатам, так как любое продвижение ребенка в развитии связано с осознанностью любых его учебных и практических действий (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, В. В. Давыдов и др.). Психолог А. В. Запорожец выдвинул в 1970-х годах идею амплификации детского развития, сущность которой заключается в реальном учете самоценности возрастных этапов развития ребенка. Идея заключается в том, что *обучение должно*: а) строиться с учетом тех затрат, которых требует предлагаемая педагогом методика; б) ориентироваться на актуальные для данного возраста деятельности; в) уделять особое внимание становлению тех качеств личности, для которых данный возрастной период является сенситивным¹.

Начальное образование должно протекать с учетом зоны ближайшего развития

Учителя начальной школы хорошо знают, что младшие школьники различаются темпом усвоения учебного материала, скоростью перевода знаний в конкретные практические действия. К сожалению, часть педагогов считает медленный темп работы ученика его пороком и начинает относиться к нему как к посредственности. В результате ребенок с таким «ярлыком» переходит из класса в класс. Выше уже говорилось о том, что оптимистический взгляд на ученика дает ему шанс дотянуться до успешных детей или хотя бы попытаться это сделать, и в таком случае, зная или не зная об этом, учитель выходит на зону ближайшего развития (понятие введено Л. С. Выготским). Идея ученого о создании такой зоны особых взаимоотношений между педагогом и ребенком, когда ученик может рассчитывать на по-

¹ Концепция амплификации была впервые озвучена А. В. Запорожцем в докладе на сессии двух академий (АМН СССР и АПН СССР) в 1978 году.

мощь, последовательно вытекает из положения «обучение идет впереди развития». Это означает, что участники-организаторы учебного процесса моделируют его с учетом индивидуального продвижения. Если учитель ориентируется на завтрашний день развития школьника, если деятельность строится по принципу аванса, то есть создает условия «для преодоления», то успех учебного существования ребенка гарантируется.

«Когда мы наблюдаем за ходом развития ребенка в школьном возрасте и за ходом его обучения, мы действительно видим, что всякий предмет обучения всегда требует от ребенка больше, чем он может на сегодняшний день дать, т. е. ребенок в школе ведет деятельность, которая заставляет его подниматься выше самого себя»¹. Зона ближайшего развития означает расхождение между тем, какую задачу может в данный момент решить ученик (уровень его реального развития), и тем, на какие действия он будет способен завтра (уровень его потенциального развития). Именно поэтому так важна целенаправленная помощь учителя, которая прежде всего заключается в совместном конструировании алгоритма действий по решению учебной задачи. Постепенно ребенок переходит к самостоятельным действиям. Преимущество и актуальность идей Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития заключается в ответственности педагога за судьбу субъекта учебной деятельности, в организации опережающего, перспективного образования и отражается в двух педагогических феноменах:

1) постоянный анализ и корректировка взаимодействия с учащимися («что я делаю не так, что Коля...», «что я должна делать, чтобы Мила...»);

2) включение учащегося в рефлексивную деятельность (начала совместную с педагогом): почему возникла ошибка, какова причина моих неудач, что мне уже удалось достичь, а что у меня пока не получается...²

Сделаем вывод. Деятельность учителя в зоне ближайшего развития обеспечивает индивидуализацию обучения и в корне меняет характер взаимоотношений субъектов учебной деятель-

¹ *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. С. 233.

² См.: *Виноградова Н. Ф.* Влияние идей Л. С. Выготского на развитие российской дидактики (начальная школа) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. — № 3. — С. 22.

ности: у педагога возрастает ответственность за «учебную» судьбу воспитанника.

Деятельностная теория учения — фундамент современного начального образования

«Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка»¹ — эти слова Д. Б. Эльконина могут стать эпиграфом к концептуальной позиции построения учебного процесса, раскрывающей необходимость конструирования деятельностной составляющей дидактического процесса. Речь идет о смене приоритетов начального образования: от формального накопления знаний — умений и создания искусственных ситуаций для их применения дидактика переходит к реализации развивающей функции обучения. На этой основе идет формирование учебной деятельности младшего школьника, развитие его способности к самообучению, а также становление универсальных учебных действий, обеспечивающих поддержание субъектных характеристик учебного процесса в начальной школе.

Психологами доказано, что большинство младших школьников могут запомнить и воспроизвести правило, термин, но встречаются значительные затруднения при применении их в практической ситуации (дословно воспроизводят правила русского языка, но пишут неграмотно; передают признаки геометрической фигуры, но не выделяют ее среди других и т. д.). То есть словесное знание, принятое в готовом виде, мало влияет на успешность деятельности. Его принятие, готовность использовать рождаются в процессе самостоятельной деятельности ученика.

Какие особенности деятельностной парадигмы образования делают ее приоритетной на первой ступени обучения?

1. Цель такой организации обучения — формирование учебно-познавательной деятельности, то есть *желания* (мотивационная сторона деятельности) и *умения* (процессуальная сторона деятельности) ее осуществлять. Это позволяет организовать дифференцированный подход в обучении, поддержать перспективное развитие успешных учащихся и оказать педагогическую помощь детям, испытывающим трудности в обучении.

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко — М.: Педагогика, 1989. С. 509.

2. Организация деятельности предполагает рациональную связь процесса ее протекания с приобретенными знаниями. В данном случае получаемая информация не выстраивается как «параллельная линия» с алгоритмом действий, а обслуживает их.

3. Деятельность всегда процессуальна, педагогически оправданная ее организация приводит к осознанию каждым участником пошаговых действий, конструирование которых постепенно переходит в полное ведение учащегося. Это означает, что младший школьник самостоятельно и инициативно может решать учебные, а затем и жизненные задачи как в изученных, так и в нестандартных ситуациях на основе собственно составленных алгоритмов.

4. В процессе деятельности обучающийся овладевает качествами человека *познающего*: у него развиваются познавательные интересы и владение методами изучения действительности; мотивация к получению новых знаний и самостоятельность в поиске, суждении, действиях; инициатива, творчество, самоконтроль и самооценка.

5. Учебная деятельность происходит в рамках *сотрудничества* обучающихся, что значительно обогащает возможность ее успешности и результативности. То есть деятельность определяет гармонию индивидуальной формы обучения с признанием приоритета форм сотрудничества.

Вид деятельности, который учитель задает учащимся, весьма различен. К сожалению, педагог не часто анализирует коррелирующую связь между целью конкретного урока и выбором соответствующего вида деятельности. Он пытается, как показывает практика, «втиснуть» любые дидактические цели и задачи в рамки традиционного комбинированного урока, постоянная структура которого ограничивает возможности целенаправленного использования деятельностного подхода. Подчеркнем, что для начальной школы такой тип урока вообще не целесообразен по нескольким причинам:

а) заложенные в нем структурные единицы не соответствуют познавательным возможностям младшего школьника, он не может быстро переключаться с одной части урока на другую, поэтому отвлекается, утомляется, теряет внимание;

б) ребенок еще не владеет в полной мере учебной самостоятельностью, поэтому не может активно участвовать в разных

деятельностях, которые предлагаются ему на этом уроке. Это — контролирующая и оценивающая деятельность (организационный момент и проверка домашнего задания); учебно-познавательная деятельность по восприятию, анализу объяснения учителя или текста учебника; учебно-познавательная деятельность по закреплению информации, полученной в результате объяснения педагога; рефлексивная деятельность (восприятие оценки учителя, самостоятельная оценка выполненной работы); восприятие и запоминание домашнего задания;

в) комбинированный урок не позволяет сосредоточить внимание учителя на вкладе деятельности разного вида в решение образовательных задач, более четко коррелировать зависимость решаемых на уроке задач с особенностями и целевой составляющей предлагаемой деятельности.

Сделаем вывод. Комбинированный урок «размывает» саму идею деятельностного подхода к организации обучения. Требуется новая классификация типов уроков, которая основывается на корреляции целей деятельности, в которой участвует школьник, с конкретными образовательными задачами обучения на данном его этапе.

В качестве инновационного направления конструирования дидактического процесса в начальной школе в концепции предлагается классификация типов по характеру приоритетной деятельности, в которой участвует обучающийся на данном этапе обучения.

ХАРАКТЕР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — УСЛОВИЕ КЛАССИФИКАЦИИ ТИПОВ УРОКОВ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С учетом деятельностной теории обучения как фундамента построения его начального этапа предлагается дать следующую классификацию уроков.

Сенсорный тип урока. Цель: обогащение чувственного опыта учащегося, сенсорное развитие, овладение методами познания объектов, опирающихся на чувственное восприятие (наблюдение, рассматривание, сравнение).

Репродуктивный тип урока. Цель: развитие умений работать с информацией на уровне воспроизведения, восприятие устной и письменной речи.

Поисково-исследовательский тип урока. Цель: овладение поисковой и исследовательской деятельностью — постановка (принятие) задачи, выдвижение гипотезы-результата, построение алгоритма действий, оценка полученного результата, его презентация.

Объяснительный тип урока. Цель: развитие умений учащихся создавать высказывания, тексты-рассуждения, осуществлять отбор доказательств, формулировать обоснованное мнение, самостоятельно решать различные интеллектуальные, логические задачи.

Творческий тип урока. Цель: развитие способности творчески решать учебные (и житейские) задачи, умений импровизировать, создавать оригинальные варианты выполнения учебных задач, работать в условиях альтернативных творческих решений, воображаемых ситуаций.

Дадим более подробную характеристику каждого типа урока.

Сенсорный тип урока

Психологи и педагоги признают, что дети нового тысячелетия имеют недостаточный сенсорный опыт, не используют потенциальные возможности чувственного восприятия. Современное подрастающее поколение — дети информационного общества, где непосредственное чувственное ознакомление с объектом действительности (потрогать, понюхать, попробовать...) заменено техническими средствами. Многие младшие школьники только по телевизору и в Интернете видели, как растет хлеб, что такое хвойный лес, где живет крокодил или тигр. Конечно, это не вина, а беда современного ребенка, который владеет компьютером и переписывается по телефону, но не был в зоопарке, не играет в дидактические игры «Угадай по вкусу», «Что прозвучало?», «Из какого материала сделано?» и другие подобные сенсорные развлечения, в процессе которых дети обогащают свой чувственный опыт.

Это дает нам основания выделить для начальной школы урок особого типа — *сенсорный*, цель которого восстановить, развить и использовать чувственное восприятие как метод познания мира. Формой организации в этом случае может быть не только урок-наблюдение в классе, но и экскурсия, целевая прогулка, рассматривание животных и растений, обитающих в естественных условиях.

Репродуктивный тип урока

Один из самых распространенных типов урока, бесконтрольное применение которого создает в начальном образовании многие проблемы.

Результаты российских мониторингов, международных исследований (PIRLS, PISA, TIMSS) показывают, что в начальном обучении преобладают методы, ориентированные на заучивание и воспроизведение знаний и умений. Это приводит к тому, что знания усваиваются неосознанно, только на уровне памяти. Небольшое изменение формулировки вопроса приводит к уменьшению числа детей, правильно выполняющих задание. Из 75 % учащихся, успешно справившихся с заданиями на применение предметных знаний и умений в стандартной ситуации по русскому языку, не более 45—50 % могут использовать те же знания при выполнении стандартного, но более сложного задания, а примерно 20 % не могут применить свои знания в нестандартной ситуации.

Результаты оценки используемых учителем средств обучения показывают, что 70—80 % заданий, которые предъявляются учащимся, относятся к репродуктивным¹.

Следует признать, что с 2009 года состояние в начальной школе мало изменилось, хотя вступил в силу ФГОС. Это связано в первую очередь с тем, что учителя пока не осознали того, что новые цели начального образования не могут быть решены старыми технологическими способами. Проанализируем особенности репродуктивного урока. Обратим внимание на таблицу.

Табл. 1

Цели данного типа урока	Основные виды учебной работы	Ведущие психические процессы
Расширение, уточнение знаний, обогащение сведений	Работа с информацией; чтение учебных текстов; восприятие объяснения учителя, воспроизведение (пересказ) прочитанного (прослушанного)	Восприятие, внимание, память, речь-воспроизведение

¹ См.: Качество общего образования. Анализ качества подготовки обучающихся по учебным предметам базисного учебного плана общеобразовательных учреждений в 2005—2009 годах. — М.: ИСМО РАО, 2010. С. 8.

Информация, представленная в таблице, позволяет определить те проблемы, которые создаются при излишнем увлечении учителем репродуктивным типом урока. Прежде всего следует отметить, что у учащихся не формируется на достаточном уровне логическое, теоретическое мышление, отстает развитие речи-рассуждения. Дети привыкают надеяться на формальную (часто краткосрочную) память, поэтому часто прибегают к зубрежке, что приводит к недостаточной осознанности усвоения материала. В таком случае возникает поверхностное и часто формальное усвоение алгоритма решения учебной задачи, что приводит к неустойчивым положительным достижениям ученика («вспомнил — выполнил», «память подвела — решение неверное»). Недооценка учителем отрицательных последствий репродуктивного типа урока приводит к тому, что дети работают в системе *закртых* учебных задач. В дидактике так называют особый вид заданий, имеющих следующие особенности:

- условия содержат в явном виде все необходимые данные для решения;
- метод решения, как правило, известен, его нужно только вспомнить;
- правильный ответ определен однозначно и не допускает вариативности.

Сделаем вывод. Репродуктивный тип урока менее продуктивен, чем другие его типы, в процессе которых дети более активны, заинтересованы в своей деятельности, проявляют познавательную самостоятельность. Конечно, нельзя совсем исключить репродуктивную деятельность из процесса обучения, так как она решает важные задачи образования, о которых мы говорили выше. Но целесообразно при применении такого типа организации уроков учитывать следующие требования:

1. Учитель не должен считать репродуктивный тип урока приоритетным, число организованных таким образом учебных заданий должно сокращаться от класса к классу.

2. Репродуктивный урок целесообразно сочетать с другими типами уроков, построенных на участии школьников в поисково-исследовательской и инициативной интеллектуальной деятельности. В структуре урока-репродукции необходимо предусматривать проблемные ситуации, исследовательские и

творческие задачи; сочетать задания на воспроизведение с заданиями на логику, размышление, рассуждение.

3. Необходимо представлять учащимся информацию не только в вербальном плане (тексте), но и в других информационных формах (таблицы, схемы, диаграммы).

Поисково-исследовательский тип урока

Назначение таких уроков в начальной школе — формирование учебных действий и операций; выдвижение и обсуждение гипотез, отбор и обоснование доказательств истинности (ложности) выдвинутых предположений. Обязательными структурными элементами таких уроков являются: учебный диалог (обсуждение проблемных вопросов и ситуаций), коллективное построение алгоритма решения учебной задачи, деятельность моделирования, работа с информацией разного вида.

Для организации поисково-исследовательской деятельности очень важна постановка проблемы, которая не может быть решена с ходу. Предъявление проблемы — это создание определенного интеллектуального *препятствия*, которое не может быть преодолено имеющимися в опыте ученика средствами, нужен поиск, анализ, получение дополнительной информации и т. п. Таким образом, в процессе обучения возникает противоречие между известным и искомым.

Данные исследований свидетельствуют о том, что многие младшие школьники с трудом справляются с заданиями, в которых необходимо не только вспомнить правило, научное положение, привести пример, но и что-то объяснить, доказать, обосновать свою точку зрения. Дети при выполнении нестандартных заданий пытаются *вспомнить* то, что им поможет решить учебную задачу, или *угадать* правильный ответ. Они не умеют анализировать проблемную ситуацию, не применяют сравнения, классификации и другие умственные операции. Такие ситуации возникают потому, что в массовой практике начального обучения очень малое место занимает поисково-исследовательская деятельность обучающихся, в процессе которой как раз и обсуждаются проблемы (проблемные вопросы), требующие интеллектуальной инициативы, сравнительного анализа, обсуждения доказательств и т. п. В психологии и дидактике появился термин

«интеллектуальная инвалидность», объясняющий отсутствие способности наших школьников к самостоятельной мыслительной деятельности, к поиску способов решения учебной задачи, к оперированию понятиями «проблема», «проблемная ситуация». Подчеркнем, что организация урока, построенного на обсуждении проблемы (проблемной ситуации), качественно изменяет эффективность процесса обучения.

Проблемные ситуации как способ организации поисково-исследовательской деятельности могут решать различные задачи обучения:

а) проблемные ситуации, представленные как выбор решений, требуют применения сравнения, анализа, формируют способность работать в условиях альтернативных решений;

б) проблемные ситуации — «ловушки», заключающие ошибки, противоречия и выбор, основаны на регулятивных действиях учащихся, на контроле и оценке проведенных операций, предвидении возможных решений, трудностей и причин ошибок;

в) проблемные ситуации, требующие постановки гипотез, поиска доказательств, сравнения приведенных суждений, развивают элементы исследовательских умений, способность целесообразно использовать интеллектуальные операции;

г) проблемные ситуации, требующие развертывания алгоритма действия, конструирования пошаговых операций, сравнения соответствия проводимых действий с учебной задачей.

Важное место в процессе становления поисково-исследовательской деятельности занимает *учебный диалог*. Этот метод является ведущим в данном типе урока. Какие требования предъявляются к учебному диалогу, целью которого является обсуждение проблемной ситуации (проблем, гипотез, приводимых доказательств)?

Во-первых, необходимо предусмотреть, чтобы были выдвинуты разные точки зрения. Для младших школьников это не просто, поэтому учитель сам высказывает мнение, которое создает противоречие, заключает ошибку или возможность для выбора. Это условие очень важно, так как наличие только одного мнения снимает проблемность и разрушает необходимость обсуждения. Если мнения различаются, то возникает «интеллекту-

альный конфликт» и как его следствие — обсуждение, дискуссия, анализ доказательств.

Во-вторых, руководство процессом обсуждения заключается в том, что анализируется истинность или ложность приводимых доказательств, в результате чего происходит сближение мнений, выработка истинных суждений. Класс делает выводы, которые убедительны для всех.

В-третьих, наступает очень важный момент учебного диалога — рефлексивная оценка того, что достигнуто. Формулируется вывод: правильно ли шло решение проблемы и соответствуют ли результаты истинным (научным).

Творческий тип урока

Одной из целей начального образования является развитие творческой индивидуальности ребенка. Более того, многие ученые, которые занимаются искусством и художественным творчеством, уверены, что упущенное в детстве время догнать нельзя и если не использовать тягу ребенка к фантазии, к импровизации, то он никогда не сможет стать творческой личностью. И тогда мы потеряем людей, которые способны создавать «Евгения Онегина», «Ивана Сусанина» и «Черный квадрат».

Если исходить из того, что это мнение справедливо, тогда необходимо на этапе обучения в начальной школе ставить задачу развития воображения как процесса, который лежит в основе любого творчества. Но тогда возникает противоречие между школой, ориентированной на образец как главный метод обучения, и творчеством как способностью отказаться от заданного эталона и создать другой — свой. Известно, что навязанные идеи (а образец выступает как навязанная идея), как правило, отторгаются. Но в отличие от учащихся основной и старшей школы, когда их поведение строится на подростковом стремлении к взрослости, на юношеском максимализме, младший школьник еще не может «восстать» против учителя и почти всегда безоговорочно принимает все его инструкции и образцы.

С этой точки зрения весьма актуальна мысль Л. С. Выготского о том, что не нужно ученика *воспитывать*, а нужно, чтобы он *воспитывался*.

Известно, что творчество — это человеческая деятельность, порождающая что-то новое, раньше не существовавшее, и в этом смысле творчество может рассматриваться как удел немногих избранных людей, талантливых от рождения. Такую точку зрения, к сожалению, разделяет достаточное число учителей и родителей, журналистов и политиков. Конечно, они не отрицают наличия от рождения талантливых людей, которым нужно помогать развивать способность к особой творческой деятельности. Но для них существует дополнительное образование, внеклассная деятельность, кружки по интересам. Ориентировка педагога на такую педагогическую идею несет в себе двойное «зло». Во-первых, не развиваются потенциальные возможности любой личности осуществлять творческую деятельность, во-вторых, помещение школьников в прокрустово ложе обучения, построенного на трех ролях субъекта учебной деятельности («зритель», «слушатель», «репродуктор»), воспитывает людей конформистской характеристики.

Творческие личности всегда отличаются критическим мышлением, стремлением по-своему воспринимать и интерпретировать окружающий мир. Они хорошо понимают, что творчество есть *отказ* от образца, а не *следование* ему. Как доказательство этому можно привести в пример творческий путь почти любого гениального человека, будь то писатель, ученый, музыкант или художник, и легко доказать, что именно критические личности определяют прогресс, развивают науку и искусство, умеют работать творчески. Это происходит потому, что они думают не стандартно, все подвергают сомнению, проявляют инициативу, создают новое, хотя на первых этапах творческой деятельности ее результаты могут быть новыми лишь для самого ее субъекта. Л. С. Выготский сравнивал такой подход с электричеством, которое возникает при действии карманного фонарика — оно не похоже на разряд величественной молнии, но все равно освещает...

Хорошо известно, что творчество не рождается на пустом месте. Психологи выделяют четыре стадии творческого процесса, где первая стадия — длительное, часто мучительное накопление и анализ информации, что подготавливает следующие стадии: созревание, озарение, порождение нового способа деятельности, проверку правильности выбранного пути.

Творчеству полезны тупики:
боли и бессилия ожог
разуму и страху вопреки
душу вынуждают на прыжок.

И. М. Губерман

Может ли обучение в современной школе обеспечить такие условия, когда учитель специально строит для обучающихся лабиринты и тупики, когда школьник имеет право (!) высказать свое мнение, отличное от принятого, когда в процессе обучения разрешается думать не одинаково (!) и в конце его ставится не точка, а многоточие? Если мы принципиально не откажемся от тенденции нашей школы при равных конституционных возможностях и правах давать всем *одинаковое* образование, то творческих личностей в нашем обществе будет с каждым годом все меньше и меньше...

Такая позиция определяет необходимость изменения в методике и технологии обучения, прежде всего, отношения к образцу, этот метод нельзя считать некоей панацеей в обучении: запомнил образец и будешь его применять. Жестко заданный образец — помеха в учебной деятельности, он сковывает самостоятельность и инициативу, поэтому само использование образца как приоритетного метода обучения несовместимо с понятиями «учебная деятельность», «творчество». Подтвердим высказанное изящной мыслью М. М. Бахтина. Он говорил о таком пути преподавания, который позволяет «вывести учеников из тупиков книжности на дорогу грамотного, культурного и вместе с тем живого, смелого, творческого языка жизни. Обезличенный, отвлеченно-книжный язык — тем более наивно щеголяющий своей книжностью — признак полуобразования»¹.

Другая концептуальная идея заключается в отсутствии достаточного внимания в начальной школе развитию воображения как основы детской творческой деятельности. Это выражается в том, что младшим школьникам почти не предоставляется возможность участвовать в художественной деятельности — заниматься лепкой, рисованием, конструированием. «Учителя

¹ *Бахтин М. М.* Собр. соч. — М., 1996. Т. 5. С. 155—156.

часто недооценивают огромное значение этих предметов для развития младших школьников...»¹

Вместе с тем психологи считают воображение одним из главнейших психических процессов для успешного обучения. Это связано, во-первых, с тем, что сущность воображения заключается в способности человека переносить функции одного предмета или объекта на другие, не обладающие ими. В литературе часто приводится такой пример: почему первые чашки напоминают сложенные ладони? Первобытные люди пили из пригоршни, поэтому и придавали первой посуде для питья такую форму. Во-вторых, воображение определяет наличие у человека способности видеть целое раньше, чем часть. И в-третьих, воображение есть способность идентифицировать, то есть ставить себя на место другого человека (предмета), брать на себя другую роль.

Сделаем вывод. Творческий тип урока реализует цель развития детского творчества (словесного, художественного, математического и др.); он состоит из ряда упражнений, построенных на импровизации, воображаемых ситуациях, творческих компиляциях.

¹ *Журова Л. Е.* Шестилетний первоклассник. Какой он? // Беседы с учителем. Методика обучения. 1 кл. / под ред. Л. Е. Журовой. — М.: Вентана-Граф, 2004. С. 17.

УЧИТЕЛЬ И МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Как отмечается во многих исследованиях (Г. Н. Прокументова, С. И. Поздеева и др.), в традиционной системе начального образования преобладают *закрытые* совместные действия учителя и учащихся, «которые характеризуются руководящей позицией педагога и исполнительской позицией ребенка»¹.

В то же время *открытое* взаимодействие строится на основе инициативы всех участников совместной деятельности, общей ответственности за ее результаты и характеризуется «приноравливанием» друг к другу, умением руководить и подчиняться.

Для успешного взаимодействия педагога и ребенка очень важны две стороны этого процесса: *коммуникативная* и *процессуально-деятельностная*.

Каковы цели коммуникативного взаимодействия (деятельности общения)?

Прежде всего это удовлетворение любопытства как со стороны ребенка, так и со стороны педагога. Первые минуты такого общения, попросту говоря, приглядка к партнерам начинающегося диалога. Это может быть улыбка, незначительные вопросы (как зовут, чем занимаешься, что больше любишь) и предложение поговорить, рассказать, спросить. Для дошкольника акт удовлетворения любопытства играет большую роль в налаживании контакта со взрослым. Он проявляется в так называемом «заигрывании» с ним — вопросах, взглядах, подобострастных улыбках, заглядывании в глаза, желании дотронуться. Педагог должен знать, что это особая форма привлечения внимания и ее необходимо принять, взрослый обязан участвовать в ней.

В основе такого стремления детей к общению лежат разные причины, среди них есть и негативные: душевное неблагополучие, «прилюдное» одиночество, неустойчивость эмоционального состояния. В любом случае педагог не только должен все это заметить, но и прореагировать. Например, первоклассник еще не вошел в учебный коллектив, чувствует себя одиноким, поки-

¹ Поздеева С. И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка. — Томск, 2013. С. 40.

нутым. В данном случае установление учителем правильного взаимодействия с ним — предпосылка его успешной адаптации к новым условиям, социализации в коллективе сверстников. В этот момент инициатива общения принадлежит педагогу, ребенок исполняет пассивную роль: слушает, кивком отвечает на вопрос, держится за руку, отвечает на улыбку... Все эти формы «скрытого» акта общения очень важны, поскольку отражают такое явление, как «педагогический импринтинг». В психологии импринтинг определяется как акт *запечатлевания*, особой отметки, следования. При обучении это выступает как средство закрепления определенных форм поведения. В случае коммуникативной деятельности это принятие правил общения: не оставить без внимания, откликнуться, ответить на реакцию человека, который претендует на роль собеседника, внимательно следить за его высказываниями и репликами, «цеплять» за них свои суждения.

Первые минуты общения подготавливают реализацию следующей цели коммуникации: установление контакта. Если все прошло гладко и участники общения не возражают против его продолжения, то начинают реализоваться приоритетные цели коммуникативного взаимодействия: принятие и передача информации, побуждение к действию, установление дальнейших взаимоотношений. Одновременно с реализацией этих целей участники определяют свое место в протекающей беседе, проявляют определенные эмоции, действуют активно, оказывая влияние на установление контактов и согласование действий.

Чтобы понять, что нужно менять в педагогической деятельности учителя, рассмотрим особенности разных видов коммуникативного взаимодействия (рис. 1).

Как видно, существует три вида коммуникативного взаимодействия: фронтальное взаимодействие, диалог, опосредованное взаимодействие.

Во взаимоотношениях педагога и детей образовательной организации (прежде всего в школе) преобладает *фронтальная коммуникация*. Конечно, это явление объективное, так как взаимодействие проходит в условиях группы (класса) и педагог вынужден говорить *не с каждым в отдельности, а со всеми одновременно*. То есть фактически при коллективном обучении отсутствует диалог как наиболее активная форма



Рис. 1

общения. Но особенность такого взаимодействия заключается в том, что, как правило, один говорит, а другие молчат. В этом случае активное действие идет от педагога, а дети участвуют в нем скрыто или отвлекаются, думают о чем-то своем и поэтому вообще не участвуют. Поэтому противодействие участника диалога замечается не сразу, оно проявляется в отсроченных действиях — в поведении ребенка, в результатах его деятельности, характере общения.

Обратим внимание на то, что часто реакция педагога на проявление ребенком «коммуникативного любопытства», его стремление больше узнать взрослого и вступить с ним в общение проявляется двумя формами:

а) взрослый либо отгораживается от ребенка, уходит «в оборону», стремится оградить себя от чрезмерного любопытства ребенка;

б) взрослый сам начинает «наступление», тем самым прерывает момент успешного общения.

Поэтому первая задача учителя состоит в том, чтобы его *услышали*. А для этого нужно, чтобы каждый раз дети понимали, почему дается эта рекомендация, почему следует это требование, зачем выполнять эту «команду». К сожалению, учитель не конструирует специально формы коммуникативного взаимо-

действия, не умеет строить аксиологическую речь, оправданную с точки зрения целей общения, редко вводит в свои обращения к учащимся специальные «целевые» слова:

- «целевые» существительные — задумка, решение, задача, результат;
- «целевые» глаголы — добьемся, думаем, стараемся, получим, достигнем;
- «целевые» предлоги — для, ради, чтобы.

Использование такого целевого педагогического словаря очень важно по двум причинам: во-первых, школьник понимает мотив и цель предложенного учителем задания; во-вторых, сам начинает так же строить высказывания-обращения. Дети соотносят эти слова с определенными предложениями («командами», требованиями, суждениями) педагога. Так, слово «задумка» может ассоциироваться с творческим заданием, слова «достигнем», «постараемся», «добьемся» — отражать уверенность учителя в успешности деятельности; предлоги «ради», «чтобы» раскроют мотивы действий учащихся. Педагоги, которые пользуются таким целевым словарем, подчеркивают, что в этом случае речь становится более убедительной, мотивированной и заданная цель высказанного требования или предложения принимается младшими школьниками.

Следующий вид коммуникативного взаимодействия — учебный *диалог*. В этом акте общения присутствует открытое взаимодействие обеих сторон. И здесь очень важно понимать, что во время диалога никто не должен «тянуть одеяло на себя». Сопеседники — равноправные партнеры.

Успешность участия ребенка в диалоге определяется тем, что он владеет всеми *коммуникативными действиями и пошаговыми операциями*, которые составляют каждое действие. Применительно к младшим школьникам выделяются пять таких действий: а) принятие темы обсуждения; б) восприятие происходящего диалога; в) анализ разных мнений и сравнение с собственным; г) озвучивание собственной позиции; д) стремление к сближению позиций, выработка единых суждений. Формирование перечисленных действий — обязательная задача учителя. Для этого дети учатся выполнять последовательные «шаги», операции, чтобы данное действие состоялось. Предъявление таких «шагов» планируется педагогом на каждом уроке, где предусмотрен учебный диалог.

В процессе учебного диалога младшие школьники учатся корректному участию в нем: принимать разные мнения, сравнивать их с собственным взглядом на обсуждаемый вопрос, определять схожесть и различия в высказанных позициях. Учащиеся начальных классов уже должны понимать, что люди могут думать по-разному, высказывать разные точки зрения и, несмотря на несогласие с ними, каждый должен проявлять уважение к чужому мнению. То есть дети усваивают правила культурного диалога: осознают тезис «очень хорошо, что все думают по-разному, так интереснее общаться и всегда можно увидеть общее в разных мнениях»; во время общения нужно удерживаться от резких высказываний, не перебивать друг друга, терпеливо ждать своей очереди.

Сделаем вывод. Одним из важных концептуальных позиций построения начального обучения является конструирование коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся, участие детей в решении задач, разыгрывании ситуаций, в процессе которых учащиеся применяют правила толерантного общения.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Высказанные выше концептуальные позиции должны диктовать требования к средствам обучения, предназначенным для младшего школьника. Целесообразно сформулировать следующие требования к современным средствам образования.

1. Средства обучения, прежде всего учебники, должны учитывать основные цели и содержание предметных и метапредметных планируемых результатов обучения, предъявлять информацию для восприятия и воспроизведения, ее использования для интеллектуальной (анализ, классификация, обобщение, сравнение и др.) деятельности; а также для самостоятельной работы по ее применению в практической деятельности.

2. Средства обучения должны представлять для восприятия и анализа разные типы *учебного текста*. Предлагается следующая их классификация: информационно-содержательный, инструктивный, справочный, текст-обращение.

В *информационно-содержательном тексте* представлена основная информация об изучаемом объекте (название, характеристика, специфические признаки, место среди других объектов в пространстве и времени). К этому типу учебных текстов относятся: научно-познавательная статья; учебный очерк; художественное произведение (отрывки из него); тезис; текст-описание фактов, событий, героев.

Инструктивный текст предоставляет различного рода деловую информацию по конкретной предметной области. Формами представления этого типа текста являются: правило, образец алгоритма, указание, пояснение; тексты-символы (модели, графики, таблицы); тексты-задания (к упражнениям). Подчеркнем, что инструктивный текст выступает как условие информационного взаимодействия обучающегося и обучающего (понимания, организации учебного диалога, участия в нем), работа с этим типом текста обеспечивает формирование готовности ученика к самостоятельному решению учебной задачи.

Справочный текст отражает краткие сведения, раскрывающие понятие (термин), а также уточняющие характеристику учебного объекта, суждения, вывода, термина. В условиях классно-урочного обучения к справочному тексту обращаются,

как правило, на этапе закрепления полученных знаний с целью уточнения, систематизации и обобщения каких-то сведений. Формами представления справочного текста являются: словарная статья; содержательное суждение — понятие, правило, инструкция; пояснения, сопровождающие иллюстрации, модели, схемы; примечания; подсказки; указатели, аннотации.

Особым типом текста является *текст-обращение*, который используется учителем или учащимися как средство ситуативного учебного взаимодействия. Очевидна роль текста-обращения для формирования мотива выполнения учебной задачи. Со стороны учителя это может быть суждение — приглашение к сотрудничеству; постановка мотива; подсказка; совет; напоминание. Со стороны ученика это — обращение за помощью, уточнение учебной задачи, приглашение к сотрудничеству.

3. Обязательное требование к средствам обучения — создание условий для организации различной деятельности. Этому способствует система специальных рубрик, подсказывающих учащемуся форму обучения: игру («Давайте поиграем»), поисково-исследовательскую деятельность («Наблюдаем», «Опыт», «Наблюдаем: работаем с текстом», «Участвуем в проекте»), коммуникативную деятельность («Обсудим вместе», «Послушаем друг друга»), самостоятельную познавательную деятельность («Для любознательных», «Этот удивительный мир», «Это интересно», «Жил на свете человек»). Специальные значки напоминают ученикам о возможности выбора, дифференциации заданий.

4. Как было отмечено выше, познавательная деятельность младших школьников развивается успешно, если дети постигают методы освоения окружающего мира. Эта сторона обучения должна быть представлена в средствах обучения. Учебник должен знакомить учащихся с различными методами речевого и языкового, математического, естественно-научного, социального и другого образования, раскрывать ведущие способы познания каждой образовательной области. Учебник должен создавать условия для развития универсальных умений наблюдать языковые, литературные, природные, математические, социальные и другие объекты, сравнивать их, проводить группировку и классификацию, намечать планы элементарных опытов и экспериментов, фиксировать и анализировать их результаты.

5. Следующее требование к средствам обучения, прежде всего учебникам, — учет особенностей восприятия младшим школьником текста, иллюстраций, их целесообразное сочетание на странице книги. Одной из концептуальных позиций современного начального обучения является утверждение, что приоритетной функцией иллюстрации должна быть дидактическая, позволяющая работать с информацией, представленной в ней. Иллюстративная функция в учебнике — второстепенная, дополнительная, которая с успехом может быть сегодня представлена различными техническими средствами. Отсюда необходимость оснащения всех учебников дополнительными дидактическими материалами, среди которых и средства новых информационных технологий.

Общий вывод. Предложенное концептуальное видение конструирования дидактического процесса в начальной школе позволит принципиально изменить качество начального образования, обеспечит сформированность готовности младших школьников к дальнейшему образованию на основе учебно-познавательной мотивации, высокие результаты обучения, успешное участие в разных видах деятельности, способность к самообразованию и саморазвитию.

Концептуальные подходы были реализованы в учебниках «Начальная школа XXI века», которые действуют в школе с конца XX века. География школ, работающих по данному комплекту, с каждым годом расширяется. Диагностика и мониторинг достижений младших школьников, обучающихся по УМК, показывают высокие результаты школьников. В 2002 году комплект был удостоен премии Президента РФ.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Начальная школа как ценность: аксиологическая составляющая начального образования	9
Психологические основания конструирования концепции современной начальной школы	18
Инновационные подходы к конструированию содержания начального образования	23
Функциональная грамотность как приоритетный результат начального образования ..	28
Содержательные компоненты функциональной грамотности	31
Универсальные учебные действия как метапредметный результат обучения	35
Номенклатура понятий, терминов и правил как обязательный компонент содержания обучения	38
Дидактическое сопровождение современного начального обучения	41
Инновационные процессы в дидактике начального обучения	41
Характер деятельности — условие классификации типов уроков в современной начальной школе	46
Учитель и младший школьник: условия успешного взаимодействия	56
Особенности построения современных средств обучения	61

